

INVESTIGAÇÃO E VARIANTES CURRICULARES NO ENSINO ONLINE

DESAFIOS DA
INTERCULTURALIDADE
NA ERA TECNOLÓGICA

COORD.
JOSÉ DA SILVA RIBEIRO
MARIA LUÍSA LEBRES AIRES



CEMRI
UNIVERSIDADE ABERTA
2012

6-7 APRESENTAÇÃO
JOSÉ DA SILVA RIBEIRO
LUÍSA AIRES

INVESTIGAÇÃO E ENSINO ONLINE

9-36 INVESTIGAÇÃO E VARIANTES CURRICULARES DO
ENSINO ONLINE EM ANTROPOLOGIA
JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

37-51 O VIRTUAL COMO CONTEXTO MEDIADOR DE
PESQUISA NO LOCAL: O CASO DE UMA UNIDADE
CURRICULAR DO 1º CICLO
LUÍSA AIRES

52-63 PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE FILOSOFIA NO
BRASIL
WALTER MATIAS LIMA

64-82 CONCEÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS E
NÃO-INDÍGENAS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER
MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS
MARIA CRIATINA LIMA PANIAGO LOPES
ROSIMEIRE MARTINS RÉGIS DOS SANTOS
ANA MARIA RIBAS DE JESUS

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO ONLINE

- 84-101 TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE EN AMBIENTES
DE APRENDIZAJE MEDIADOS POR TECNOLOGÍA
VIVIANA BERROCAL
IDA FALLAS
- 102-110 CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS ENTRE PROFESOR
Y ALUMNADO: UNA ORGANIZACIÓN PROPOSICIONAL
Y NARRATIVA DEL CONOCIMIENTO
MIGUEL JESÚS BASCÓN DÍAZ
- 111-124 INTERAÇÃO DISCURSIVA: O ATO ILOCUTÓRIO DE
CONVITE/PROPOSTA EM CONTEXTO DE ENSINO/
APRENDIZAGEM ONLINE
CARLA AURÉLIA DE ALMEIDA
- 125-130 O PONTO "X" DA QUESTÃO "Y":
CONFLITO ENTRE AS GERAÇÕES?
SUSANE MARTINS LOPES GARRIDO
- 131-140 ENSINAR E APRENDER ONLINE E AS MUDANÇAS NO
TRABALHO PEDAGÓGICO:
CAUSA OU CONSEQUÊNCIA?
ANGÉLICA MONTEIRO

MÉTODOS E INSTRUMENTOS DO ENSINO ONLINE

- 142-151 A "DESCONSTRUÇÃO" PEDAGÓGICA DE IMAGENS FÍLMICAS NO ENSINO ONLINE
J. ANTÓNIO MOREIRA
- 152-165 MODELO DE BOLONHA E GESTÃO DO TEMPO DE ESTUDO
PEDRO C. C. PIMENTA
- 166-184 COMUNICAÇÃO EFICIENTE E GESTÃO DE CONFLITOS NO E-LEARNING. UMA EXPERIÊNCIA PARTILHADA
MARIA PAULA OLIVEIRA
- 185-197 O IMPACTO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO ONLINE: DESAFIOS À INVESTIGAÇÃO
FÁTIMA ALVES
MARIA JOSÉ ARAÚJO
- 198-213 APRENDIZAGEM DAS TEMÁTICAS ASSOCIADAS AO DOMÍNIO DOS CRITÉRIOS DE ESCOLHA ALIMENTAR: UM ESTUDO DE CASO PARA UMA UNIDADE CURRICULAR EM REGIME DE ELEARNING
ANA PINTO DE MOURA
LUÍSA AIRES
- 214-226 FORMAS EDUCATIVAS NO ENSINO ONLINE
RETRATOS A PARTIR DA ALV: EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR
CRISTINA VIEIRA

- 227-237
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA NAS REDES
SOCIAIS DIGITAIS
ALESSANDRA BARCELOS
ROSANE ZANOTTI
- 238-251
INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
EM AMBIENTE E-LEARNING. UMA REFLEXÃO EM
CONTEXTO INTERINSTITUCIONAL
PAULA PERES
- 252-263
REDES SOCIAIS PARA APRENDIZAGEM ABERTA E
PESQUISA
CLÁUDIA COELHO HARDAGH
ANDERSON LUIS SILVA

O desenvolvimento de novas culturas grupais e individuais, fortemente vinculadas a práticas mediadas pela Web 2.0, facilitou a emergência de novas ecologias educativas. Questionando as tradicionais fronteiras disciplinares e os referenciais que lhes estão associados (manuais, websites informativos, testes), metamorfoseiam-se os processos de ensino e de aprendizagem, devolvendo-se-lhes a sua natureza sociocultural, situada e participada (Cole, 1996; Wertsch, 1993; Lave & Wenger, 1990). Neste processo transformador, as metas educativas do Ensino Superior passam a incorporar as diversidades culturais e identitárias dos estudantes, as plasticidades dos contextos, a interconexão, interatividade e participação (Jenkins et al., 2006; Greenhow, Robelia & Hughes, 2009).

A alteração das lógicas de produção de conhecimento científico na Web 2.0 envolve o reconhecimento de valor da coconstrução, descentralização e validação de conhecimento entre pares, lógicas que vão sobrevivendo às resistências com que grupos e investigadores se vão confrontando. Na Delegação do Porto da UAb, um grupo de docentes de áreas científicas diversas tem promovido práticas de reflexão e de pesquisa centradas no objeto/realidade de pesquisa comum: ser docente na Universidade Aberta. Partindo do olhar “de dentro”, da imersão no terreno, vão-se indagando diferentes facetas de uma problemática partilhada: como se desenvolvem práticas de docência online inovadoras, ancoradas nas culturas dos estudantes e facilitadoras de processos participativos? A interdisciplinaridade assumiu-se como um percurso em construção e a “Conferência Internacional sobre Investigação e Variantes Curriculares no Ensino Online” foi o primeiro momento de partilha deste percurso.

A presente publicação resulta das comunicações apresentadas na Conferência Internacional Investigação e variantes curriculares no ensino online que, depois de revisão por pares e pelos autores, foram recomendadas para publicação.

Pretendeu-se na Conferência aprofundar a ligação entre investigação e ensino, dando particular ênfase às exigências específicas do ensino online em relação à investigação e à mediação tecnológica; questionar a dimensão curricular como determinante no ensino online; alargar a reflexão da ligação entre investigação e ensino online numa perspetiva interdisciplinar e intercultural, enraizando esta problemática em contextos interinstitucionais e internacionais diversificados.



O e-book “Variantes curriculares do ensino Online: desafios da interculturalidade na era tecnológica” é um contributo para este objetivo, mas também para um diálogo expandido entre instituições universitárias de Ensino a Distância – Universidade Aberta e Universidad Estatal a Distancia da Costa Rica e instituições universitárias de ensino presencial de Portugal - Universidade do Minho, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Piaget, de Espanha – Universidade de Sevilha e do Brasil - Universidade Católica D. João Bosco, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade Federal de Alagoas.

Variantes curriculares do ensino Online: desafio da interculturalidade na era tecnológica constitui-se como interface da reflexão interdisciplinar e intercultural no âmbito de práticas de investigação e ensino mediados pelas tecnologias.

A opção da publicação em formato digital deve-se a três fatores determinantes: facilidade de distribuição internacional; proposta de que os textos se constituam como pontos partida para aprofundamento de trocas sistemáticas de informação e debate dos temas tratados; desenvolvimento de experiências editoriais que facilitem o acesso a informação e ligações hipertextuais.

Porto, julho de 2012

José da Silva Ribeiro

Maria Luísa Lebres Aires

COLE, M., 1996, *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press.

GREENHOW, C; Robelia, B.; Hughes, J., 2009, “Learning, Teaching and Scholaship in a Digital Age: Web 2.0 and classroom research- What path should we take now?”, *Educational Researcher*, vol.38, nº4, pp.246-259. DOI: 10.3102/0013189X09336671

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J. & Weigel, M., 2006, *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education For the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.. Disponível em: <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf> Consultado em: 25/07/2012

Lave, J., & Wenger, E., 1990, *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wertsch, J., 1993, *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.





INVESTIGAÇÃO E ENSINO ONLINE



JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

CEMRI – LABORATÓRIO DE ANTROPOLOGIA

VISUAL, UNIVERSIDADE ABERTA

JRIBEIRO@UAB.PT

INVESTIGAÇÃO E VARIANTES CURRICULARES DO ENSINO ONLINE EM ANTROPOLOGIA

RESUMO

Em vinte anos de ensino superior à distância, tenho-me confrontado com a facilidade dos estudantes em referir e reproduzir saberes e com uma grande dificuldade em construí-los, a partir de práticas de terreno, de fontes primárias ou da utilização dos saberes na resolução de problemas. Teses, dissertações e trabalhos apresentam-se assim desequilibrados entre a revisão da literatura e a caracterização do estado da arte, a formulação de um problema relevante de investigação, o tratamento das fontes primárias e a reflexão teórica. Constato, também, que este problema é igualmente identificado por instituições académicas que, perante problemas semelhantes, propõem um *ensino experiencial* da antropologia ou a relevância do contacto com o real para, a partir dele, passar à reflexão teórica. Também a lei, (Decreto-Lei nº 74/2006) que em Portugal institui o Processo de Bolonha, reconhece a necessidade da transição de um sistema de ensino, baseado na ideia da transmissão (consumo) de conhecimentos, para uma ideia mais empreendedora ou mais ativa, de um sistema baseado no desenvolvimento de competências. Reconhece, ainda, que esta é uma questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal. Proponho-me caracterizar a situação e inventariar algumas respostas, que ensaiamos na relação entre a investigação, ensino e extensão universitária – ação e integração dos saberes na realidade social e cultural.

Palavras-chave: ensino experiencial, cosmopolitismo, transição, processo de Bolonha, antropologia.



RESEARCH AND CURRICULAR VARIANTS OF E LEARNING IN ANTHROPOLOGY

ABSTRACT

In twenty years teaching Higher Education at distance, I have been confronted with the students ease in referring and generating knowledge and a great difficulty in building it, from fields of knowledge, primary sources or from the use of that knowledge in solving problems. Theses, dissertations and papers are therefore unbalanced between the literature review and the characterization of the state of the art, the formulation of a relevant research problem, the treatment of primary sources and the theoretical reflection. Furthermore, I note that this issue is also identified by academic institutions that facing similar problems propose an experiential education in anthropology or the relevance of a real contact so that from it, they can go beyond the theoretical reflection. The Portuguese law that establishes the Bologna process (Decreto-Lei nº 74/2006) also recognizes the need to move from one educational system, based on the idea of transmission (consumption) of knowledge for a more enterprising or active idea consisting of a system based on students skills development. It also recognizes that this is a critical issue throughout central Europe, with particular expression in Portugal. I propose to characterize the situation and identify some answers that we have tested in the relationship between research, teaching and University extension – action and integration of knowledge in social and cultural reality.

Keywords: experiential education, cosmopolitanism, transition, Bologna process,

1. INTRODUÇÃO OU RAZÕES DE PARTIDA

Esta reflexão surge das dificuldades expressas pelos estudantes que se materializam nos textos ou nos filmes, por eles produzidos, no âmbito das disciplinas (UCs – Unidades Curriculares) de Antropologia, Antropologia Visual nos 3 ciclos de ensino superior. Constata-se que os estudantes fazem, por vezes, uma exaustiva revisão bibliográfica e a escrita dos trabalhos finais são, sobretudo, resultado dessa revisão bibliográfica. A definição clara de um problema a investigar ou inscrito nos materiais de ensino dificilmente é identificado. O trabalho de campo, mesmo que realizado durante muito tempo, não tem produzido resultados suficientemente construídos ou elaborados. A escrita final dos textos, exames e outras provas, a apresentação final de trabalhos – 1º ciclo e 2º ciclo, ensaios de dimensão e aprofundamento diferentes, as dissertações de



mestrado e teses de doutoramento são, geralmente, desproporcionados e compostos por uma longa revisão bibliográfica. Os trabalhos de campo, embora os dados sejam razoavelmente elaborados, caracterizam-se por uma precária definição da problemática e por um deficiente tratamento dos dados, realmente relevantes. As dificuldades sentidas e expressas pelos estudantes ou emergentes dos trabalhos não são muito diferentes das que senti, quando, depois de uma carreira como professor do ensino básico e secundário, tive de confrontar-me com a realização de uma dissertação de mestrado e uma tese de doutoramento. Este facto sensibilizou-me para o problema e mobilizou-me na procura de ferramentas que permitam superar esta dificuldade ou, pelo menos, reduzir o seu impacto, na formação dos estudantes.

Passarei a inventariar alguns casos paradigmáticos desta situação. Como professor de Antropologia e Antropologia Visual observo que muito do trabalho realizado pelos estudantes desenvolve-se em torno dos filmes e os trabalhos dos estudantes são frequentemente baseados nas suas leituras, na análise e na produção. Verifico, nos textos apresentados, que os estudantes privilegiam a extensa colagem de referências e o filme fica quase invisível no ensaio. Não ignoro a importância da teoria para a compreensão da análise e que a relação entre a experiência de visionamento, visionamento repetido e a teoria fílmica não é uma simples colagem. Constitui uma forma de simulação da situação do trabalho de campo – o confronto com os dados, a sua organização - montagem e interpretação fundamentada, o real e o imaginado, o real e sua interpretação. A antropologia instituiu também o cinema como terreno.

Estas constatações são comuns a muitos outros colegas, em muito outros contextos institucionais. Timothy Asch, da Universidade do Sul da Califórnia, afirma: “Descobri que a tarefa mais difícil de todas, para os estudantes, era definir um problema e investigá-lo” (Asch, 1992:220). Os estudantes, segundo o mesmo autor, têm necessidade de segurança e de estabilidade normativa “a necessidade de um manual prático que aborde os diferentes aspetos de produção de documentários etnográficos. Tarefa difícil de realizar, por ser demasiado morosa e susceptível de pouca flexibilidade dos programas e discussão com os alunos, antes da realização do curso. No entanto, os alunos preferem um programa claramente definido e que tenha sido experimentado, a um programa que seja objeto de contínuas modificações” (Asch, 1992:124).

O problema é igualmente identificado no projecto DART - Digital Anthropology Resources for Teaching, desenvolvido no âmbito da cooperação da Universidade de Columbia com a LSE – London School of Economics. Este projeto aponta para o ensino experiencial da antropologia, aproximação dos estudantes à experiência de trabalho de campo, remetendo esta prática para



a utilização de fontes primárias, decorrentes da investigação, organizadas em repositórios digitais – notas de campo, entrevistas, registos áudio e vídeo, bases de dados disponibilizadas aos estudantes, como materiais de formação. A teoria antropológica desempenhava neste processo de formação a função de ferramenta intelectual, exigida aos estudantes, para tratar estas fontes primárias. O projeto criava uma situação de ligação entre investigação e ensino, entre estudantes de pós-doutoramento, cujos dados da investigação eram disponibilizados e integrados na formação inicial dos novos estudantes. Assim DART projetou uma série de ferramentas e recursos digitais que permitiam, aos estudantes de iniciação (graduação), vivenciarem o processo gradual, através do qual os antropólogos desenvolviam a sua compreensão durante o trabalho de campo, confrontarem-se com diferentes interpretações de uma cultura ao longo dos tempos e orientando-os para elaborarem as articulações entre paradigmas gerais e as práticas culturais específicas em estudo.

O antropólogo do MIT Michael Fischer em *Futuros Antropológicos, redefinindo a cultura na era tecnológica* (2009) identifica estes mesmos problemas e as respostas encontradas por alguns autores. Embora toda a obra dê um contributo importante na identificação e resolução deste problema e na atualização da definição do conceito de sociedade e cultura na era tecnológica, referirei apenas o contributo de Kant e sua releitura, por diversos autores, na abordagem desta problemática. Kant privilegiava a experiência do mundo real e por isso alternava o seu curso de Antropologia com o de Geografia. Lidava, segundo Fischer, “com o problema pedagógico de que os estudantes universitários não tinham experiência e maturidade necessárias para tornar o conhecimento dos seus cursos filosóficos aplicáveis nas suas vidas: “Quando eu reconheci, imediatamente nas minhas aulas durante a carreira académica, que existia uma grande negligência entre os estudantes jovens, que eles aprendiam cedo a raciocinar, sem possuir conhecimento histórico suficiente que pudesse tomar o lugar da [falta] de experiência, decidi tornar a história da condição presente da Terra ou da geografia, em seu sentido mais amplo, uma síntese simples e agradável, que poderia servir para prepará-los para a razão prática...” (Fischer, 2009: 144). Argumentar-se-á que os estudantes de ensino a distância terão uma maior maturidade, experiência e sentido prático da vida, que os transportam para as situações de aprendizagem. Assim poderá ser e é com alguns estudantes, mas não na generalidade. Kant definia também o cosmopolitismo... “a antropologia deveria interessar um público crescentemente esclarecido, aberto a uma reflexão aberta e cosmopolita” (Fischer, 2009: 153). Um acentuado etnocentrismo e por vezes ausência de formas de comparabilidade (virtualização da aprendizagem) poderá surgir, já que o ensino online da antropologia carece da experiência de alteridade, do conhecimento e reconhecimento do outro e que a virtualização das aprendizagens não proporciona estas experiências reais. Este parece não ser o problema. Fischer, citando Ian Hacking, refere que



os átomos, como para nós as redes, “são reais na medida em que os atores humanos podem usá-los ou em que as suas formas, representadas ou instrumentalizadas, possam efetuar mudanças no mundo, sem inquietações a respeito de uma possível verificação ontológica”(Fischer, 2009: 150).

Este problema, relevante na Antropologia, como o afirma Vale de Almeida “o belíssimo oxímoro, “observação participante”, remete para uma forma de conhecimento marcadamente experiencial e intersubjetiva”, é comum a outras disciplinas (e talvez resolvido nas áreas tecnológicas). No denominado Processo de Bolonha, última reforma do ensino superior na Europa, aparece também identificado este problema.

A legislação que institui em Portugal o processo de Bolonha, decreto-lei 74/2006, refere que se torna necessário a “transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos, para um sistema baseado no desenvolvimento de competências”. É pois reconhecida, quer pela repetição insistente desta necessidade de mudança - o decreto-lei repete cinco vezes esta afirmação, quer pela sua formulação explícita “a questão central no Processo de Bolonha, como a da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica, associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante”. Considera, ainda, que o modelo de ensino baseado na transmissão – aquisição de conhecimentos é “questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal”. Se, corretamente identificado o problema, talvez seja nesta transição ou transformação que poderemos identificar a natureza da mudança e perspetivar o desenvolvimento de “boas práticas”.

Que ações a desenvolver na resolução deste problema: como entender esta passagem “da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências”? Como definir as competências e níveis de competências? Como criar situações em que a componente experimental (experiencial) e de projeto desempenhem um papel importante na formação? Como proporcionar aos estudantes situações que permitam superar o etnocentrismo e a valorização da intersubjetividade, da diversidade cultural, da interculturalidade, do cosmopolitismo? Que materiais produzir, inventariar e integrar no processo de ensino/aprendizagem, de modo a dar resposta às dificuldades encontradas? Como superar a tendência natural para uma aprendizagem passiva (modelo passivo e investimento mínimo indispensável à passagem nas provas) e propor uma atitude ativa e empreendedora (apaixonada, de descoberta e que se confronta com



o risco) nos processos de ensino online?

2. DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Bernard Rey refere a dimensão construtivista e antropológica do conceito de competências. Construtivista, porque as competências são construídas a partir de situações-problema que o professor deve criar. Antropológica, na medida em que estas competências não se inscrevem numa visão utilitarista, ao serviço do uso concreto e imediato. Elas encontram-se inscritas na sua dimensão cultural e articulam-se com interrogações basilares, que lhes atribuem sentido. A noção de competência conserva traços do mundo laboral – capacidade individual de adaptação a situações inéditas e, conseqüentemente, o domínio de processos e a capacidade de os mobilizar para um problema inédito. No ensino, articulam-se a tensão de duas competências específicas de cada um dos sistemas - atingir os objetivos finais de formação (capacidade reflexiva) e a capacidade de dar resposta a situações inéditas (a ação).

Parecem consensuais algumas vantagens de um ensino baseado no desenvolvimento de competências. Apontam-se algumas: desfragmentação e sentido da globalidade da formação, motivação para a aprendizagem ativa, atribuição de uma finalidade aos saberes académicos; contribuição para tornar a aprendizagem numa transformação profunda dos estudantes; contribuindo para a redução da seletividade académica (escolar) e da “cultura de insucesso” (Rey, 2005).

Constitui um desafio e uma tarefa de dificuldade acrescida para professores e investigadores: identificar competências, investigar e produzir materiais que possam ser integrados no ensino, desenvolver metodologias adequadas à sua concretização, proceder à sua avaliação académica e de inserção no processo social. Esta “transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências”, de pôr em prática este novo paradigma ou modelo de ensino para que aponta o Processo de Bolonha, é, em nosso entender e nos documentos do Processo de Bolonha, o cerne da mudança do ensino superior na Europa e que traz encargos acrescidos e novas atitudes para os intervenientes no processo – professores, investigadores, estudantes e instituições de ensino e de investigação.

Identificamos três vias simultâneas neste desafio. A primeira focaliza a proximidade em relação ao terreno, isto é, privilegia um ensino experiencial resultante de uma aproximação entre investigação e ensino, manifesta sobretudo na ideia de ação e de resolução de problemas. A



A segunda via é a de desenvolvimento de formas de aprendizagem colaborativa – as comunidades de prática poderão ter neste contexto um particular interesse no desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, a utilização das tecnologias digitais com suas extraordinárias potencialidades de comunicação, de reconfiguração do espaço-tempo e de novas linguagens (ou de estabelecer novas ligações entre elementos constitutivos das linguagens), de tratar maior quantidade de informação e de recolha, armazenamento e tratamento de informação, de “convergência cultural”. Estes constituem instrumentação indispensável para esta mudança. Finalmente, a aprendizagem centrada na procura de soluções ou resolução de problemas remete necessariamente para questões de natureza interdisciplinar, que abordarei mais abaixo.

É conveniente recordar o que Ben Shneiderman do Human-Computer Interaction Laboratory da Universidade de Maryland refere acerca da nova educação: acentua o pensamento crítico, estratégias analíticas, o trabalho em rede (amigos, colegas, familiares, cidadãos, mercado) e estes exigem o aprimorar de capacidades de comunicação e criatividade. A nova informática poderá contribuir para este objetivo, a partir de quatro atividades fundamentais, entendidas de forma complementar:

- 1) Atividades de recolha de informação pré-elaborada nas bases documentais (bibliotecas, bases de dados, websites, recursos abertos) e de factos e situações do quotidiano (observação, registo e tratamento da informação). Para tal a necessidade de ferramentas para avaliar a validade dos recursos e dados encontrados (qualidade e diversidade da informação e das suas fontes).
- 2) Atividades de relacionamento, incentivo ao trabalho de grupo, desenvolvimento de atividades de comunicação, sociabilidade, exigências de autonomia e trabalho do aluno. Trabalho de grupos e colaboração.
- 3) Atividades de criação, isto é, a fusão entre a aprendizagem e o trabalho criativo ou realização criativa. Desenvolvimento de projetos ambiciosos.
- 4) Finalmente a doação / dádiva. Esta enfatiza os projetos orientados para serviços que venham a ser significativos (e úteis) para alguém fora da própria aula ou situação de ensino. Salientámos a importância da extensão universitária nas múltiplas formas de intervir na sociedade, não apenas de uma forma crítica, mas também criativa.

Na definição de competência articulamos três níveis de competências. Competências elementares ou processuais como teorias, métodos e técnicas de investigação que permitam desenvolver ações parcelares – realizar a observação, fazer entrevista, escrever notas de terreno e



o diário de campo, organizar informação, consultar e saber utilizar a informação local (fontes documentais primárias) e global (fontes documentais secundárias) e a utilização das tecnologias de documentação – câmaras fotográficas, de vídeo, microfones e gravadores áudio, programas informáticos, etc..

Bernard Rey define um segundo grau de competências, que denomina competências elementares interpretativas (ou de enquadramento) da situação (2005: 48). No exercício que estamos a fazer de definição de competências, no âmbito da antropologia, da antropologia visual ou da antropologia digital, as competências de segundo grau poderão situar-se a nível da “simulação” ou antecipação – elaborar um projeto de pesquisa, realizar as escolhas – problemática, terreno, métodos, técnicas e tecnologias, definir estratégias, preparar a passagem ao terreno reunir as condições para uma consequente realização, ou de realização de exercícios parcelares – analisar um filme, proceder à análise de dados, previamente fornecidos. Estas competências de segundo grau exigem uma vasta gama de competências elementares e as escolhas autónomas mais convenientes, face a uma situação inédita. Exige pois o exercício (ação, atividade, tarefa) das competências elementares (procedimento automatizado), o confronto e interpretação da situação e a realização autónoma de escolhas perante uma situação nova – situação ou enquadramento.

As competências complexas, ou de terceiro grau, estão orientadas para o saber escolher e combinar, adequadamente, diversas competências elementares, a fim de a ultrapassar ou dar resposta a uma situação nova e complexa. Estas competências englobam um forte componente interdisciplinar¹ e a capacidade de desenvolver uma ação coerente – elaborar um ensaio, fazer uma dissertação ou uma tese, uma programação cultural, uma intervenção local, etc...

¹ Não é simples, nem pacífico o debate em torno da interdisciplinaridade. Em primeiro lugar, porque há um consenso em torno do *disciplinar*. Este funciona como forma clássica de produção de uma cultura com uma *linguagem* – jargão próprio de cada disciplina; métodos de investigação específicos; regras e constrangimentos institucionais – formação e investigação organizada em disciplinas; reconhecimento ou aceitação dos limites – dificuldade ou impossibilidade de um investigador se tornar perito de diversas disciplinas. *Disciplinar* remete também para um processo disciplinador que assegura que as disciplinas se alinhem (Hacking, 2003), se organizem no conjunto dos saberes, definam suas fronteiras, relações interdisciplinares privilegiadas, necessariamente flutuantes (flexíveis e fluidas) ao longo do tempo. Em segundo lugar, há uma multiplicidade de conceitos em torno da disciplinaridade (pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade) ou, para além desta, a transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade induz na ideia de algo que está para além da disciplinaridade, através, ou ao revés, da disciplinaridade na procura de uma linha de reflexão (ou da problematização) acerca de problemas concretos. Sugere a



Níveis de Competências	Descrições de Atividades
Competências elementares ou processuais (1º grau)	Teorias, métodos e técnicas de investigação ações parcelares – realizar a observação, fazer entrevista, escrever notas de terreno e o diário de campo, organizar informação, consultar e saber utilizar a informação local (fontes documentais primárias) e global (fontes documentais secundárias) e a utilização das tecnologias de documentação – câmaras fotográficas, de vídeo, microfones e gravadores áudio, programas informáticos, etc..
Competências elementares interpretativas (2º grau)	Realizar uma “simulação” ou antecipação – elaborar um projeto de pesquisa, realizar as escolhas – problemática, terreno, métodos, técnicas e tecnologias, definir estratégias, preparar a passagem ao terreno reunir as condições para uma consequente realização, ou de realização de exercícios parcelares – analisar um filme, proceder à análise de dados previamente fornecidos.
Competências complexas (3º grau)	Saber escolher e combinar, adequadamente, diversas competências elementares, a fim de a ultrapassar ou dar resposta a uma situação nova e complexa – elaborar um ensaio, desenvolver/ realizar um projeto. Estudo de casos / situações, pesquisa online numa dupla perspetiva: de procura de recursos de formação, de investigação das dinâmicas sociais e culturais tecnologicamente mediadas.

ideia de passagem (de prática liminar) de saber transversal estimando sinergias de encontro entre disciplinas e uma atividade transformadora e formadora de novos campos de pesquisa. Finalmente, o discurso sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são ricos em paradoxos e a sua prática, por vezes, oportunista (Sperber, 2003) ou exclusivamente voltada para a valorização económica da pesquisa (Pestre, 2003).



Vejam estas competências complexas na realização de uma dissertação:

“Em primeiro lugar é exigido ao investigador um percurso original; confronto com o novo, com uma nova situação e com a definição de uma problemática; em segundo lugar é uma passagem para outro lugar, o terreno, onde o antropólogo vai viver essa experiência única, que pressupõe uma separação da situação anterior; uma crise de adaptação ao terreno; uma concentração de intenções, uma densificação de objetivos e a definição de estratégias e realização de ações orientadas para a concretização desses objetivos; a conclusão de um percurso através da apresentação de resultados esperados, suscetíveis de o credibilizar para a reentrada na instituição com um *status* diferente do da partida; Em terceiro lugar, em consequência desta passagem, o antropólogo mergulha numa fase liminar de grande exigência psicossocial em que o seu estatuto é ambíguo, o seu percurso sujeito a múltiplas turbulências e provas, no meio das quais vive e constrói a experiência de terreno, numa situação de negociação e consenso, base comum de compreensão, entre oponentes ou participantes no processo. Finalmente, este período liminar é um período de intenso trabalho de produção, passagem da experiência de terreno ao texto e ao filme, através do qual, o antropólogo espera transmitir o conhecimento adquirido a outrem, credibilizar-se de forma a obter o reconhecimento para a reentrada, através de um ato de instituição, na *tribo* dos antropólogos ou dos antropólogos cineastas. As produções do antropólogo inserem-se nas convenções narrativas ou discursivas autorizadas pela antropologia, que em períodos de turbulência e crise das representações se tornam instáveis e suscetíveis de novas experiências na escrita, no audiovisual e sobretudo no potencial comum para o desenvolvimento de uma ciência antropológica audiovisual” (Ribeiro, 2001).

3. COMPONENTE EXPERIENCIAL NO ENSINO ONLINE

O primeiro objetivo das Unidades Curriculares, acima referidas, tem sido o de aproximar a antropologia do quotidiano dos estudantes. Para muitos estudantes a antropologia é ainda o estudo de pequenas “comunidades”, de sociedades longínquas, exóticas, de primitivos, de “nativos”. Focalizamos a antropologia como uma abordagem da mudança, isto é, o que permanece e o que muda nas sociedades e nas culturas. O próprio conceito de comunidade é questionado a partir do que é referido no modelo pedagógico como “comunidade de aprendizagem” e a “observação participante” que os estudantes frequentam ou nas comunidades virtuais para onde são remetidos nas atividades de “trabalho de Campo em ambientes virtuais” na UC Dinâmicas Sociais e Culturais na Era Digital.

Na UC Antropologia Visual (1º ciclo), tentamos colocar os estudantes no contexto do



atual desenvolvimento das tecnologias digitais. Este contexto permite uma retrospectiva do filme etnográfico e da antropologia visual - os históricos constrangimentos económicos, tecnológicos e epistemológicos e a sua superação. Na apresentação da disciplina é referido que “o desenvolvimento das tecnologias digitais veio resolver, em parte, estes condicionamentos e estrangulamentos. Estão, assim, criadas condições para o desenvolvimento desta área e de práticas de antropologia visual e sonora”. E no PUC – Plano de Unidade Curricular contextualizam-se assim as condições de desenvolvimento da Antropologia Visual: “as práticas da antropologia visual estiveram, durante muito tempo, condicionadas por fatores exteriores à investigação antropológica: tecnológicos e, conseqüentemente, económicos e políticos. O desenvolvimento das tecnologias digitais veio resolver, em parte, estes condicionamentos e estrangulamentos. Tal aconteceu também noutras áreas relacionadas com a antropologia visual. Segundo a jovem realizadora iraniana Samira Makhmalbaf: “Três métodos de controlo externos reprimiram o processo criativo dos cineastas do passado: o político, o financeiro e o tecnológico. Hoje, com a revolução digital, a câmara pode ignorar essas formas de controlo e ficar à disposição do realizador”. O mesmo acontece na relação dos Novos Media (media digitais) com as práticas da antropologia visual. Há atualmente mais oportunidades para o desenvolvimento das práticas da disciplina. Temos, porém, consciência que essas oportunidades criaram maior exigência e complexidade decorrentes da utilização de mais informação, resultante da prática acumulada universalmente disponível, da aferição e avaliação das práticas por instituições internacionais, da apresentação / exposição públicas dos resultados (textuais, visuais, audiovisual, multimédia e hipermédia). As tecnologias digitais trouxeram, também, novas problemáticas à disciplina: “as imagens digitais são os terrenos da experiência de um pensamento que, baseando-se no olho e no visível, desenvolve reflexos visuais. No fundo, as imagens já não precisam de referentes para existirem, traduzindo simplesmente propriedades em formas e cores. Abrindo ao contrário – simultaneamente – a via de um novo realismo, os computadores conferem um impulso à parte ficcional da ciência” (Monique Sicard, 2006:303). Vejamos a este respeito Machinima Fieldnotes² e o retrato do antropólogo enquanto avatar³ de Débora Krischke Leitão.

Compreende-se, pois, que a Antropologia Visual, embora praticada de forma explícita ou implícita desde finais do século XIX, tenha tido algumas dificuldades no seu desenvolvimento e reconhecimento. São atualmente múltiplos os fatores que contribuíram para o seu desenvolvimento e estado atual: 1. Libertação dos constrangimentos tecnológicos, económicos e políticos; 2. Fundamentação epistemológica e o conseqüente desenvolvimento de boas práticas (estudos e filmes, produções audiovisuais, multimédia e hipermédia) e de autores / realizadores de

² <http://machinimafieldnotes.blogspot.pt/>

³ http://www.youtube.com/watch?v=jAM3RZNXIDY&feature=player_embedded



referência reconhecidos pela academia (práticas e reflexão acumuladas e comunicadas); 3. O relevo que a “cultura visual” e “cultura visual digital” adquirem na sociedade contemporânea; 4. A abertura das instituições de ensino superior à sociedade e às problemáticas das sociedades contemporâneas; 5. Maior circulação das obras audiovisuais (multimídia e hipermídia) de referência, com a organização de videotecas (mediatecas) nas universidades, a sua divulgação nos canais televisivos e mais recentemente a edição em DVD e/ou divulgação através da Internet - Youtube, Internet Archive, referências frequentes na escrita antropológica (ou nas ciências sociais); 6. O desenvolvimento de competências profissionalizantes (realização de documentários, exposições, páginas web, programação cultural na área da fotografia, do cinema e da cultura visual e da cultura visual digital, trabalho nos arquivos – memória visual das sociedades e das culturas) suscetíveis de criar empregabilidade, no âmbito das práticas desenvolvidas na disciplina; 7. Há muitas outras razões que os estudantes encontram à saída de uma especialização em antropologia visual e que se encontram inventariadas em publicações antigas e mais recentes (Pink, 1992, 2007; Ribeiro, 2005 e 2006).

Na abertura da UC de Antropologia Geral I, contextualiza-se o desenvolvimento da antropologia e alerta-se os estudantes para a sua pertinência e contemporaneidade “A antropologia não é uma ciência das sociedades longínquas e exóticas, nem mesmo das pequenas comunidades ou das sociedades simples. Nascida na segunda metade do século XVIII interessou-se pelo Homem (άνθρωπος - anthropos) como objeto de estudo (λόγος, logos), no século XIX acompanhou a expansão colonial, industrial, científica e tecnológica europeia. Nessa época, os antropólogos debruçaram-se sobre as sociedades ditas “primitivas” ou “longínquas”, como numa situação de laboratório, para compreenderem a organização “complexa” das suas próprias sociedades. Após a descolonização, a Antropologia regressa aos países de onde partira, mas fica também por lá afirmando, num e noutro lado, a sua pertinência e contemporaneidade. Nesta Unidade Curricular, abordaremos os conceitos fundamentais da disciplina, os seus contextos, a sua dimensão integrativa, tendo em consideração as múltiplas dimensões do ser humano em sociedade, o seu projeto social e cultural e os princípios metodológicos. Centrar-nos-emos numa antropologia geral para a nossa época”. Sublinha-se a ideia de que se trata “de uma forma de conhecimento caracterizada pela abertura e pela alegria, que Bergson identificava com a ciência. Trata-se de uma forma de conhecimento, sempre mutante, urgentemente necessário, no mundo de hoje” (Fischer, 2009:72).

Os conceitos centrais de cultura e sociedade são abordados nesta perspetiva de sociedades mutantes, de processos sociais em contínua reconfiguração e a noção de cultura e de desafio à análise cultural, como “desenvolvimento de instrumentos de tradução e mediação para



ajudar a tornar visíveis as diferenças de interesse, de acesso, de poder, de necessidades, de desejos e ainda de perspectiva filosófica” (Fischer, 2009:19).

Remete-se, nesta UC, para as áreas emergentes da antropologia, imbricadas no cotidiano das pessoas e conseqüentemente, também, dos estudantes: “antropologia do consumo”, “antropologia visual”, “antropologia virtual”, antropologia do turismo”, antropologia da saúde, sem esquecer o enquadramento tradicional da antropologia. Apontamos, assim, para a antropologia como “ciência integrante”, mas também como abordagem interdisciplinar. Colocamos assim ao estudante três questões fundamentais enunciadas por Augé: a mudança como objeto de estudo, a interdisciplinaridade, a relação antropologia comunicação e conseqüentemente as tecnologias integradas neste binómio [A etnologia ou antropologia] considera que o mundo mudou e que é essa mudança que é preciso estudar? Terão, hoje, ainda sentido certas distinções disciplinares? Quando fala de antropologia, não estará a evocar investigações muito próximas das da sociologia ou daquilo a que hoje chamamos ciências da comunicação? (Augé, 2006: 27,28).

Na Unidade Curricular Dinâmicas Sociais e Culturais Na Era Digital (2º ciclo) dá-se continuidade às questões da Antropologia Geral I e da Antropologia Visual focalizando as mudanças e reconfigurações sociais e culturais, na era digital. Esta Unidade Curricular tem como objetivos: “ explorar novos terrenos / campos da antropologia, adequar as metodologias de pesquisa aos novos terrenos / campos, aprofundar o debate (antropológico e interdisciplinar) em torno das mudanças tecnológicas, mas sobretudo das mudanças socioculturais resultantes destas e, através da investigação empírica, procurar dar respostas a questões fundamentais como as seguintes: qual a relação entre a tecnologia e a cultura nas sociedades contemporâneas? Que tipos de sociedades são gerados pelas novas tecnologias? Que tipo de grupos sociais se forma à sua volta? Como é que a adoção massiva das novas tecnologias reconfigura ou afeta as identidades sociais, a percepção que as culturas, classes e grupos têm de si mesmos e dos outros, das suas interações, da natureza humana, da vida, da cultura, das utopias? Como mudam as formas de relação (interação), comunicação, aprendizagem e transmissão de saberes, pensamento, atuação, entretenimento, trabalho, participação política?”

Há neste campo um trabalho importante a realizar – o de estabelecer competências específicas de cada ciclo, de prever o seu desenvolvimento ao longo dos três ciclos de estudo no Ensino Superior, de as adaptar às áreas e situações de ensino sem perder de vista os contextos de desenvolvimento atual do ensino superior decorrente do Processo de Bolonha. O projeto europeu Tuning focaliza estes objetivos na medida em que “procura comparar métodos e con-



teúdos de ensino europeus e aposta na convergência e na sintonia, procurando definir perfis profissionais comparáveis e contribuir, através da possibilidade de tornar os diplomas mais facilmente legíveis em termos dos seus conteúdos, para a empregabilidade no mercado de emprego europeu” (descritores de Dublin). No âmbito deste trabalho, não ignoramos esta problemática, no entanto, não a desenvolvemos para não tornar muito extensa esta reflexão. Deixamos, no entanto, os descritores de Dublin, documento que nos serve de referência nesta questão:

DESCRITORES DE DUBLIN

1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Atribuição do grau aos estudantes que tenham atingido	Atribuição do grau aos estudantes que tenham atingido:	Atribuição do grau aos estudantes que tenham atingido:
Conhecimento e capacidade de compreensão	Conhecimento e capacidade de compreensão	Conhecimento e capacidade de compreensão
<p>Tenham demonstrado possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustentando-se nos conhecimentos de nível secundários, os desenvolva e aprofunde; - Corresponda e se apoie em livros de texto de avançado; - Em alguns domínios da área de estudo, se situe ao nível dos conhecimentos de ponta na área científica respetiva. 	<p>Tenham demonstrado possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustentando-se nos conhecimentos de nível de 1º ciclo, os desenvolva e aprofunde; - Permita e constitua a base de desenvolvimento e/ou aplicações originais, nomeadamente em contexto de investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrem uma capacidade de compreensão sistemática do domínio científico de estudo; - Dominem as competências, aptidões e métodos de investigação associados ao domínio científico.



Aplicação de conhecimentos e compreensão	Aplicação de conhecimentos e compreensão	Aplicação de conhecimentos e compreensão
<p>- Saibam aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridas, de forma a evidenciarem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional.</p>	<p>- Saibam aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão e resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo.</p>	<p>- Demonstrem a capacidade para conceber, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa respeitando as exigências impostas pelos padrões de integridade académica;</p> <p>- Realizem uma quantidade significativa de trabalho de investigação original que contribua para o alargamento das fronteiras do conhecimento, parte da qual mereça a divulgação nacional ou internacional em publicações sujeitas a “referee”.</p>
Realização de julgamento / tomada de decisões	Realização de julgamento / tomada de decisões	Realização de julgamento / tomada de decisões
<p>- Comprovem capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de estudo, e de constituírem e fundamentarem a sua própria argumentação.</p> <p>- Mostrem capacidade de recolher, selecionar e interpretar informação relevante, particularmente na sua área de estudo, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspetos sociais científicos e éticos relevantes</p>	<p>- Demonstrem a capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem ou condicionem essas soluções e esses juízos.</p>	<p>- Sejam capazes de analisar criticamente, avaliar e sintetizar ideias novas e complexas.</p>



Comunicação	Comunicação	Comunicação
- Sejam dotados de competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como não especialistas.	- Sejam capazes de comunicar as suas conclusões – e os conhecimentos e os raciocínios a elas subjacentes – quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades.	- Sejam capazes de comunicar com os seus pares, a restante comunidade académica e com a sociedade em geral sobre a área em que é especializado.
Competências de autoaprendizagem	Competências de autoaprendizagem	Competências de autoaprendizagem
Tenham desenvolvido as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, com elevado grau de autonomia	Tenham desenvolvido as competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado e autónomo	Seja capaz de, numa sociedade baseada no conhecimento, promover, em contexto académico e/ou profissional, o progresso tecnológico, social ou cultural..

4. ALTERIDADE, COMPARABILIDADE E COMPREENSÃO DO OUTRO

A alteridade, comparabilidade e compreensão do outro “o desenvolver instrumentos de tradução e mediação para ajudar a tornar visíveis as diferenças”, constitui um dos grandes problemas do ensino da antropologia. Identificamos três situações diferenciadas entre os estudantes: 1) etnocentrismo exacerbado resultante, em meu entender, de falta de “relação diferenciada e relacional da cultura”, 2) uma relação paternalista com o outro, 3) identificação com o outro (“auto-absorção” – Davies, “rendição à cultura estudada” – Hammersley e Atkinson, “indigenização do antropólogo” – Kilani).

Pretende-se desenvolver nos estudantes uma cultura reflexiva, não só como tomada de consciência de si na relação com o outro, mas também da influência do antropólogo no processo da construção do conhecimento e alertar para o que Fischer chama de “instituições sociais reflexivas” ou formas sociais de reflexividade, isto é, formas de apropriação / integração nos grupos,



instituições, sociedades e culturas estudadas e as consequências pessoais, éticas e políticas decorrentes desta situação.

Duas questões se revelam aqui fundamentais na formação do antropólogo: 1) “educação sentimental” referida Geertz - “utilização das emoções para fins cognitivos (...) assistir a uma briga de galos ou dela participar é, para o balinês, uma espécie de educação sentimental” (Geertz, 1991:317). É no terreno de experiências partilhadas, em que o conhecimento antropológico surge de um processo dialógico entre observador e observados, que o antropólogo faz o seu processo de aprendizagem contínua. Não se trata apenas da gestão de um conjunto de textos e regras, de técnicas e procedimentos, mas de uma “descoberta pessoal das possibilidades práticas, técnicas e teóricas, guiadas por especialistas, que insistem mais em que se encontre o seu próprio estilo, do que em aprender procedimentos. Isto teve como consequência pôr em causa os meus pontos de vista sobre a antropologia, muito mais profundo do que tinha previsto” (Pink, 1992:124). Vejamos como a antropólogo e escritor Ruy Duarte de Carvalho caracteriza esta situação no mesmo ano da publicação de *Writing Culture* “Nós estamos, do ponto de vista de uma ética profissional e intelectual, do lado daqueles para quem, em relação a um trabalho como este, a noção de autor se torna ambígua, desde que o texto integre a participação de outrem” (citado por Vale de Almeida, 2008)

Não se trata neste processo e na relação antropológica da identificação entre «Eles» e o «Nós», em colocar os dois termos como iguais, mas questionar o investigador acerca do modo como constrói a relação com o outro, (objeto) sujeito da investigação e através delas a relação entre historicidades, estruturas sociais, culturas, sociedades. Não se espera a identificação do investigador com as pessoas estudadas, nem a substituição do saber localmente construído, utilizado, socializado (nas interações e nas estruturas sociais locais) – o saber nativo pelo saber do antropólogo, global, inserido em redes de interações e estruturas sociais mais amplas de debate teórico. “Inventar o outro, é compreender-se a si mesmo como vivendo num mundo em que se pode, por contraste com o outro, delinear os contornos” (Kilani, 1994: 15)

O conhecimento antropológico rege-se, cada vez mais, por um contexto, no qual o antropólogo e seu interlocutor se dedicam a estabelecer uma base comum de compreensão. O que se cria nesse encontro é uma espécie de lugar intermediário entre duas culturas. É «um momento de pensamento intercultural» (Clifford 1980:529). É nesse sentido, que é preciso repensar o processo social e intelectual a partir do qual surgem as descrições e se constrói o texto etnográfico. Atribuindo assim à palavra «dada» o seu sentido etimológico de «coisa dada» (Clifford 1980: 529), de coisa trocada entre dois sujeitos; e “à cultura — tanto a do antropólogo, quanto a



do interlocutor — a sua dimensão dinâmica de construção, de negociação e de contestação dos pontos de vista” (Kilani, 1994:34).

5. MATERIAIS DE ENSINO

Parto para o trabalho docente online da ideia de que qualquer modelo pedagógico de ensino a distância é, antes de mais, a estrutura de base da organização de um sistema de aprendizagem. Após o curso de formação, baseado no modelo da Universidade Aberta, escrevi notas acerca desta experiência, que entendo necessário transcrever aqui “No início de uma experiência docente em ensino online não haverá espaço para grande criatividade. Será então recomendável seguir o mais rigorosamente possível, sem grande inovação e criatividade, o modelo proposto por o modelo pedagógico adotado (ex. modelo pedagógico da Universidade Aberta) ou as boas práticas desenvolvidas por professores mais experientes. O e-learning “é ainda fluído e em estado de mudança”. Assim, os modelos ou as boas práticas poderão servir de âncora para que o professor se possa agarrar e, de algum modo, fundamentar ou firmar a sua prática.

A inexperiência pode não permitir estar atento aos pontos críticos, nem poder dar respostas flexíveis ou enfrentar o imprevisto da interação online. Só o desenvolvimento de sucessivas experiências poderá contribuir para criar uma base de dados (explícita ou implícita) ativa de experiências acumuladas, que permitam dar respostas mais adequadas às situações imprevistas. Como na escrita, nas artes, no ensino presencial, poderemos dizer que será necessário conhecer bem a gramática (regras) para desenvolver uma prática correta (para isto as normas orientadoras e o conhecimento teórico são boas ferramentas - uma boa cartilha dos princípios básicos e fundamentais). A inovação ou a adequação a situações problemáticas, novas e complexas só surgirá depois da incorporação das regras básicas e de experiências acumuladas e refletidas.

Há, no entanto, alguns instrumentos utilizáveis neste contexto das experiências iniciais do docente online: 1) o bom senso e as experiências anteriores do professor (decorrentes de qualquer situação de ensino à distância ou presencial, “um excelente e-professor é um excelente professor” Anderson); 2) a confiança e diligência, mas também a humildade [oposta à arrogância, ao procurar nos outros, ou nos contextos, as razões dos nossos fracassos expressam numa diversidade de expressões, que conhecemos] para a procura de soluções e respostas a situações críticas; 3) o diálogo entre colegas na resolução de problemas, na formação contínua, na investigação, e na partilha de informação; 4) sobretudo, parece de singular relevância ser-se



capaz de superação, inovação e perseverança típica dos pioneiros num terreno estranho (Anderson). (Ribeiro, A Página nº 183, nov. de 2008).

Neste contexto, e partindo dos pressupostos acima enunciados, optamos na UC de Antropologia Geral I (importante a colaboração de alguns tutores), herdada de um outro docente, por manter os materiais tradicionais de ensino a distância (Manual) e 1) ir introduzindo informação (textos, filmes, sites), que possam contribuir para abertura a novas temáticas ou questionamentos (áreas emergentes da antropologia, Cultura e análise cultural como sistemas experimentais Fischer) e simultaneamente 2) introduzir ferramentas de utilização sistemática – um software de criação de mapas mentais, que permita aos estudantes sistematizar a informação, proceder a uma análise minuciosa dos textos e de outros materiais e esquematizar a estrutura dos trabalhos e apresentar, fornecer um modelo de elaboração ensaio a utilizar na realização das provas de avaliação (e fólio B, P fólio e Exame), 3) Estimular o uso sistemático de recursos educacionais abertos (REA) – sites, bases de dados, Youtube⁴, Lugar do Real, etc.. O contributo dos tutores, investigadores do GI de Antropologia Visual, pode ganhar, neste processo (situação de UC com muitos estudantes e várias turmas), um maior relevo, na medida em que os pode trazer para o processo de ensino, não só a interlocução com o professor responsável pela UC, mas também novas temáticas e a elaboração conjunta de materiais, provenientes da sua investigação. O trabalho docente pode tornar-se, assim, num processo de integração de investigação no ensino, possível numa próxima etapa.

A introdução de materiais e situações mais inovadoras foram realizadas no 2º ciclo e doutoramento. No 2º ciclo, com a introdução de base de dados - Imagens e sonoridades das migrações⁵ e o Portal Lugar do Real⁶, Lisa Antropologia⁷, na UCs de Antropologia das Imagens e a UC Dinâmicas sociais e culturais na era digital com a iniciação ao trabalho de campo em ambientes virtuais, sobretudo o Second Life onde os estudantes de doutoramento (Paula Justiça) mantêm a atividade Imagens da Cultura / Cultura das Imagens.

No doutoramento em Antropologia, especialidade Antropologia Visual, foi sobretudo proposto o desenvolvimento de contactos com os investigadores que trabalham temáticas semelhantes às dos doutorandos. Partiu-se de projetos de cooperação internacional, gerados no âmbito do programa ERASMUS, a que se deu continuidade na rede, no seminário e nas publicações Imagens da Cultura / Cultura das Imagens.

⁴ Ver Cliphistoria - Canal Youtube de recursos audiovisuais para o ensino da Historia de Espanha através de clips de filmes e ao tempo uma reivindicação do cinema espanhol e latino-americano de Manolo Gonzalez em http://www.youtube.com/user/cliphistoria?feature=results_main



6. LIGAÇÃO INVESTIGAÇÃO ENSINO

As Unidades Curriculares referidas nesta reflexão foram geradas, construídas ou reconfiguradas no Laboratório de Antropologia Visual, Grupo de Investigação do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais. A Antropologia Visual é introduzida na Universidade Aberta desde a sua fundação pelo Reitor / Fundador, Armando Rocha Trindade, em 1990, ao acolher o Symposium S13 do Intercongresso The Social Roles of Anthropology. Esta atividade foi antecedida e continuada pela Maria Beatriz Rocha Trindade, primeiro, com as equipas do Museu de Etnografia e, posteriormente, com a produção de filmes e a realização da disciplina de Sociologia das Migrações. Aí se ensaiaram os primeiros passos de ligação entre investigação e ensino e a criação de guiões de leitura dos filmes (videogramas) e (audiogramas) que, mais tarde, é desenvolvida na Base de Dados Imagens e Sonoridades das Migrações (Itacaproject.com).

A Antropologia Visual⁸ foi tida, neste contexto, como metodologia de investigação, comunicação dos resultados de investigação e sua integração no ensino. A UC Antropologia Visual foi introduzida na formação em 1994 no Mestrado em Relações Interculturais. É no Centro de Estudos da Migrações e Relações Interculturais (CEMRI), criado em 1989, unidade de investigação científica e de desenvolvimento, formalmente reconhecida pela então Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, em 1994, que se desenvolveu a investigação, as práticas pedagógicas e a produção de materiais de ensino de muitas Unidades Curriculares dos cursos de ciências sociais. Isto é particularmente relevante as UCs referidas neste trabalho – Antropologia Visual, Métodos e Técnicas de Investigação Antropológica, Antropologia e Imagens, Antropologia Geral, Dinâmicas Sociais e Culturais na era Digital.

⁵ <http://ism.itacaproject.com/>

⁶ <http://lugardoreal.com/>

⁷ <http://vimeo.com/lisausp>

⁸ A antropologia visual foi “trivializada por alguns antropólogos como estando associada, fundamentalmente, a meios audiovisuais para o ensino” (Ruby, 1996 e 2007). Mais recentemente Ruby distingue 3 correntes na antropologia visual que competem entre si e que considero complementares: a produção de filmes etnográficos para fins educativos, a antropologia visual para estudos dos *media*, a antropologia visual da comunicação que abarcaria a antropologia das formas visuais da cultura, a produção audiovisual com intenção antropológica. Focaliza-se a antropologia visual como metodologia de pesquisa e de construção do discurso fílmico em antropologia. O advento das tecnologias digitais e das redes sociais abrem novos debates e configura a antropologia visual, antropologia visual e sonora e os métodos colaborativos no desenvolvimento do projeto antropológico.



O Laboratório de Antropologia Visual ou grupo de Investigação em Antropologia Visual, uma área de Investigação / grupo de Investigação do CEMRI, criado no início de 1998, orientou seus objetivos: para a promoção e a utilização das tecnologias informáticas, do som e da imagem, na pesquisa em Ciências Sociais (e em Arte e Comunicação) e a sua fundamentação teórica, metodológica, ética e política; a produção de materiais audiovisuais, multimédia e hiper-média concebidos e/ou realizados por investigadores em Ciências Sociais; o desenvolvimento de redes de cooperação nacional e internacional. Estes três objetivos contribuíram para criação das Unidades Curriculares acima referidas e a produção dos materiais de formação – Manuais, bases de dados, produção audiovisual. Desenvolveremos esta questão noutra comunicação e noutra texto.

7. ATITUDE ATIVA E EMPREENDEDORA NOS PROCESSOS DE ENSINO ONLINE

O despertar de uma atitude ativa, da parte dos estudantes de ensino online, depende de variáveis para nós ainda desconhecidas. Refiro, de novo, as notas decorrentes da formação inicial de docentes, para o ensino online. “Não esqueçamos, também, que há variáveis a considerar exteriores às disciplinas ou matérias a ensinar: 1) estas são frequentemente da responsabilidade da estrutura e nem sempre estarão bem integradas nos cursos, de que fazem parte. Alguns autores referem, que as mudanças no ensino exigem uma mudança na cultura institucional⁹; 2) não esqueçamos, também, que estamos em Portugal com uma população adulta com um deficit de utilização das tecnologias, com hábitos de focalização de interesse mais nos resultados da avaliação, do que no saber, no desenvolvimento de competências [a não ser as de realização dos exames], no trabalho académico.... E que, na nossa época, há uma acentuada mudança de valores na sociedade e na cultura, mas também nas gerações. Caracterizamos essa mudança com alguns tópicos: 1) apetência para uma recompensa imediata de um esforço: se o curso não responde às necessidades sentidas e não se pressentem recompensas imediatas (emprego, saídas profissionais, boas remunerações...) abandona-se, larga-se. Isto acontece em muitas outras situações da vida social atual, tornando-se, de certa forma, uma dimensão cultural da

⁹ A este respeito Beltran afirma “la UOC se ha configurado como una organización fractal que da respuesta a las necesidades de innovación que requiere una organización universitaria en red y en la Red. Esta especificidad ha requerido nuevas formas de relación entre los actores universitarios, una concepción diferente de la administración de los recursos, incluyendo el conocimiento, otras articulaciones creativas entre investigación y docencia, otras formas de aprehender y de relacionarse con el entorno, nuevos liderazgos, diferentes procesos de trabajo y formas alternativas de gobierno. (Beltran: 2009).



nossa época; 2) o entretenimento e o divertimento, sobretudo nos estudantes mais jovens, são mais apelativos, que o esforço, o sofrimento, o trabalho, mesmo que estes conduzam a melhores oportunidades; o seu maior interesse está mais orientado para o imediato; 3) o trabalho e o ensino online, baseado nas tecnologias, vão ao encontro dos mais jovens, habituados a usá-las sobretudo nos jogos. Desta situação decorrem inúmeras perguntas: A estruturação dos conteúdos aproveita esta sinergia, esta disponibilidade, esta capacidade instalada? O que sabemos e utilizamos como novas formas de estruturação de conteúdos (menos monolíticos), será uma forma de “os modificar facilmente em resposta à necessidade dos estudantes? a flexibilidade é um custo, a personificação do produto é mais cara do que a standardização (Anderson). 4) as tecnologias respondem a necessidades e a motivações dos jovens e mesmo dos adultos, nas sociedades atuais - interesse pela autoexpressão, autorrealização suscetíveis de serem exploradas no e-learning? (Peters, Aretio, Shneiderman, Anderson) Ribeiro, A Página nº 183, Nov. de 2008.

Estas são algumas das perguntas que nos parecem definir agendas de investigação e observação de comportamentos e atitudes, perante o ensino online.

Algo parece óbvio. Constatamos que os estudantes das UCs obrigatórias são percentualmente mais passivos, que os da UCs optativas, os estudantes de 2º ciclo mais ativos do que os do primeiro ciclo. No entanto, faltam instrumentos de análise para estudar estas situações e esta generalização altera-se de ano para ano, de turma para turma, sem se saber quais são realmente os fatores que contribuem para estas situações.

Não poderemos esquecer o que Fischer refere acerca da antropologia e da análise cultural. “Exige esforços generosos para dar conta do “ponto de vista do nativo” de uma forma que os nativos reconheçam como correta e que enseje os contextos do trabalho dos intérpretes, nativos ou não. Também contribui para a poética e política do crescimento vital dos entendimentos culturais. Os antropólogos encontram-se entre aqueles que fazem contribuições deste tipo.... Aspiram, não só a ampliar e a intensificar a cultura popular, mas em justapor diferentes culturas – sejam elas culturas vocacionais, culturas de diferentes religiões e do próprio secularismo, culturas científicas ou culturas nacionais – de forma que aportem uma perspetiva crítica, comparativa, algo que permita, cada vez mais, tornar transparentes, visíveis ou confiáveis as redes de transposições e mudanças, que os pressupostos e reconhecimentos culturais sofrem através das redes... Trata-se de uma forma de conhecimento infletida por um cálido engajamento com as pessoas e orientada por uma perspetiva de joalheiro em direção ao detalhe e à precisão. Trata-se de uma forma de conhecimento caracterizada pela abertura e pela alegria que Bergson



identificava com a ciência. Trata-se de uma forma de conhecimento, sempre mutante, urgentemente necessário no mundo de hoje” (Fischer, 2009:72).

CONCLUSÕES OU NOVAS INTERROGAÇÕES?

Será que poderemos concluir alguma coisa a partir da reflexão e partilha com os colegas das inquietações e das práticas de ensino da antropologia? Perante um modelo pedagógico de organização do ensino online entende-se que há mais algo a fazer no âmbito das áreas científicas específicas. No caso da antropologia questionamo-nos sobre a natureza e atualidade do saber antropológico, como este pode ser ensinado e aprendido, como poderemos ligar a investigação e o ensino, como o saber antropológico rompe os contextos de ensino e cada vez mais se torna um conhecimento disponível para as pessoas, grupos e sociedades estudadas. Prevaecem as interrogações e a procura de caminhos.

A natureza específica da disciplina e do conhecimento, que se deseja que os alunos possam desenvolver, cria alguma especificidade na utilização das tecnologias digitais?

Como podem as tecnologias digitais contribuir para o desenvolvimento da formação em antropologia, do ensino experiencial (baseado na experiência) de modo a ter em conta dois dos mais importantes vetores de desenvolvimento desta área de saber – o trabalho de campo (experiência do trabalho de campo), a construção intercultural dos saberes e a consequente produção textual (criação/produção de narrativas multissemióticas), a disseminação e utilização dos saberes?

Este processo de ensino remeter-nos-á para modelos ou paradigmas antropológicos ou de investigação em antropologia?

É consensual que a utilização mais frequente das tecnologias digitais se situa essencialmente no âmbito de consulta ou recolha de informação já existente – utilização da Internet ou das bibliotecas e arquivos, e do armazenamento, organização e processamento da informação de modo a obter um produto final – preparação para exame ou produção de um ensaio. Em situações mais elaboradas de utilização das tecnologias digitais, estarão formas criativas de produção visual, audiovisual e a sua integração com a escrita (hipermédia).

A inclusão das tecnologias digitais, como forma inovadora capaz de incorporar uma multiplicidade de estratégias interativas, que permitam o desenvolvimento de um ensino/aprendiza-



gem personificado e baseado na experiência (mesmo que em parte diferida) passa, em nosso entender, por criar e explorar modelos de ensino/aprendizagem, em que os dados resultantes da investigação possam ser partilhados com os estudantes. Assim o acesso aos dados (fonte primárias – notas de campo, registos visuais e sonoros), o trabalho colaborativo em rede, a aprendizagem e o trabalho criativo de utilização das fontes (e da teoria) na criação discursiva estimularão o pensamento crítico, as estratégias analíticas e a corresponsabilização pela obtenção e partilha dos resultados.

Estas conclusões apoiam-se e inspiram-se em trabalhos recentes de antropologia cognitiva e de teorias construtivistas em educação em que se abordam diversos modos de aquisição do conhecimento e do desenvolvimento conceptual (Ulric Neisser, 1983; Dan Sperber e Dierdre Wilson, 2001 Jean Lave e Etienne Wenger, 1991; Maurice Bloch, 1991; Tim Ingold, 2000, H. Gardner, 1995, Vygotsky, 1974, Shneiderman, 2006) e centram-se mais na aquisição de processos de cognição, de desenvolvimento de competências, de produção de conhecimento que na sua transmissão/aquisição.

Os caminhos a percorrer, na criação de novos modelos e utilização de recursos na formação em antropologia, passam por uma estreita colaboração entre os professores e os especialistas em tecnologias ou pela formação dos antropólogos em tecnologias (a antropologia visual desenvolveu no âmbito da utilização da fotografia e do cinema estas duas formas) e pela centralidade da investigação (do processo de investigação – do terreno ao texto, ao discurso) ou desenvolvimento de projetos no processo de aprendizagem. Reforçamos a inseparabilidade entre a investigação e o ensino, mesmo que esta crie nas instituições e na provável atitude dos alunos, algumas turbulências ou mudanças profundas (número de alunos, compatibilização entre a investigação e o ensino, capital humano e tecnológico, autoridade do professor, responsabilidade do estudante, mentalidade decorrente do processo autoritário de transmissão de saber).

Embora a antropologia utilize uma grande diversidade de métodos (e técnicas) de pesquisa, o trabalho de campo e a observação participante continuam a ocupar uma insubstituível centralidade, a que os estudantes só residualmente acedem. Acresce ainda que esta atividade central no processo de pesquisa é, por si só, responsável por uma grande variedade de informação (dados) suscetível de poder ser utilizada pelos estudantes como recursos de aprendizagem: notas interativas de campo, entrevistas visuais (vídeo), fotografias, diários de campo, ligações (links) a arquivos digitais e à literatura secundária, organizadas de forma interativa. Assim, as notas interativas de campo serão tópicos navegáveis, que permitam aos estudantes descobrir



processos, pelos quais os dados brutos de campo são transformados, pela análise e síntese, em formas publicáveis; as ligações à literatura existente serão estabelecidas pelas notas de campo, tornando explícita a pertinência da etnografia específica de, por exemplo, uma cena da vida familiar quotidiana, a utilização de um jogo, uma prática ritual com o debate teórico. Também as diversas inscrições de terreno – fotografias digitais, entrevistas em vídeo, diários de bordo e notas de campo, música, modelo de design de investigação, poderão ser utilizados de modo a permitir que os estudantes preparem melhor os seus trabalhos, adquiram, o mais aprofundadamente possível, a experiência de trabalho de campo em antropologia e criem ferramentas (conceptuais e tecnológicas), que lhes permitam desenvolver o seu trabalho de campo, identificar problemáticas, criar instrumentos analíticos de uma maneira mais ativa (interativa), mais pertinente, mais significativa.

BIBLIOGRAFIA

Antropologia Geral – <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/course/view.php?id=44301>

Antropologia Visual - <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/course/view.php?id=60761>

Augé, Marc, 2007, Para que Vivemos? Lisboa: 90º Editora

Beltran, Isabel Salas i, 2009, Por qué la UOC puede concebirse como una organización fractal? <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/isalas0902/isalas0902.html> consultado em 15 de Maio de 2012

Canclini, Néstor Garcia, 2004, Diferentes, Desiguales y Desconectados, Barcelona: Gedisa.

Clement, Jean, 2000, Du texte à l’hypertexte : vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle <http://www.educnet.education.fr/dossier/livrelec/lecture.htm>

Comissão de Avaliação Externa de Antropologia, 2004, Relatório Síntese Global, http://www.utl.pt/universidade/Ensino/Licenciaturas/avaliacao/Docs/4ano/antropologia_RAE.pdf.

Culture Visuelle – Media social d’enseignement e de recherche - <http://culturevisuelle.org/>

DEWEY, John, 1938, Experience and Education, New York: Collier Books



Diário da Republica, Decreto Lei nº 74/2006, Nº 60 de 24 de Março de 2006.

Dinâmicas Sociais e Culturais na Era Digital - <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/course/view.php?id=56051>

Elsaeser, Thomas, 2001, «Cinema digital, apresentação, acontecimento tempo» em Cinema Digital, Porto: Porto 2001.

Fischer, Michael, 2011, Futuros Antropológicos, redefinindo a cultura na era tecnológica, Rio de Janeiro: Zahar.

Ginsburg, Faye, 1999, «Não necessariamente o filme etnográfico: traçando um futuro para a antropologia visual» in Imagens em Foco, Novas Perspectivas em Antropologia, : 31-54.

ITACAPROJECT – <http://www.itacaproject.com/>

JENKINS, Henri, 2003, «The work of Theory in the Age of Digital Transformation» em <http://web.mit.edu/21fms/www/faculty/henry3/pub/digitaltheory.htm>, ou em <http://www.braintrustdv.com/essays/theory-3.html> (e em MILLER, Toby e STAM, Robert (2003), A Companion to Film theory, Oxford: Blackwell Publisher.

Jenkins, Henri, 2009, Cultura da Convergência, São Paulo: Aleph.

Joplin, Laura, 1995. On defining experiential education. In Warren, K., Sakofs, M., & Hunt, J.S. Jr. (Eds.), The Theory of Experiential Education (pp.15-22). Boulder, CO: Association for Experiential Education.

Kilani, Mondher, 1994, L’Invention de l’Autre, Essais sur le discours anthropologique, Lausanne: Éditions Payot.

Luckner & Nadler, 1992, Processing the Experience: Strategies to Enhance and Generalize Learning. Kendall/ Hunt Publishing Co.

Manovich, Lev, 2005, El Lenguaje de los Nuevos Médios de Comunicación, la imagen en la era digital, Barcelona: Paidós.



Minarelli, José Augusto, 1995, *Empregabilidade: o caminho das pedras*, São Paulo: Editora Gente.

Rey, Bernard e all., 2005, *As Competências na Escola*, Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Ribeiro, José da Silva, 2003, *Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia*, Universidade Aberta: Lisboa.

Ribeiro, José da Silva, 2004, *Antropologia Visual: da minúcia do olhar ao olhar distanciado, Afrontamento*; Porto.

Ribeiro, José da Silva, 2004, *Colá S. Jon. Oh que Sabe! as imagens, as palavras ditas e a escrita de uma experiência ritual e social*, Afrontamento; Porto.

Ribeiro, José da Silva, 2005, "Antropologia Visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação" comunicação apresentada no Seminário Internacional Imagens da Cultura / Cultura das Imagens, publicado em CD-ROM na Universidade Aberta.

Ribeiro, José da Silva, 2007, "Reflexões sobre as imagens da cultura no contexto do Processo de Bolonha" *Imágenes de la Cultura / Cultura de Las imagenes*, Múrcia: EDITUM, pp. 31-48.

RUBY, Jay, 2007, "Los últimos 20 años de Antropología visual – una revisión crítica", <http://www.antropologiavisual.cl/ruby.htm>, consultado em maio de 2012.

RUBY, Jay, 1996, *Visual Anthropology*. In: LEVINSON, David; EMBER, Melvin (ed.). *Encyclopedia of Cultural Anthropology*, pp.1345-1351. New York: Henry Holt and Company.

Shrum, W., duque, R., & Brown, T., 2005, *Digital video as research practice: Methodology for the millennium*, *Journal of Research Practice*, 1(1), Article M4. Retrieved [17/01/2006], from <http://llrp.icaap.org/content/v1.1/shrum.html>.

The Association for Experiential Education - <http://www.aee.org/>

Wenger, Etienne, 2001, *Comunidades de Prática, aprendizagem, significado e identidade*, Paidós: Barcelona.



Wulf, Christoph, 2005, Hermes, Rituels, nº 43, Paris: CNRS.

Hardagh, Cláudia Coelho, 2009, Redes sociais virtuais: uma proposta de escola expandida, Tese de doutoramento, PUC-SP, <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp111660.pdf> consultada em maio de 2012.



LUÍSA AIRES

Departamento de Educação e Ensino a
Distância/CEMRI, Universidade Aberta
lares@uab.pt

O VIRTUAL COMO CONTEXTO MEDIADOR DE PESQUISA NO LOCAL: O CASO DE UMA UNIDADE CURRICULAR DO 1º CICLO

RESUMO

A comunicação estrutura-se em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se uma breve reflexão sobre os significados de *virtual* e de *local*. Na segunda parte, analisam-se as interações de um fórum de discussão de 1º ciclo (regime de e-learning, Universidade Aberta) em que estes conceitos emergem. Nas reflexões finais, salienta-se a necessidade de ultrapassar as lógicas da investigação produzida no âmbito de uma racionalidade técnica e de recentrar a investigação sobre Educação Online numa perspetiva hermenêutica e crítica.

Palavras-chave: virtual, local, e-learning, discussão, avaliação, hermenêutica.

ABSTRACT

The paper is organized in two parts. The part one presents a brief reflection on the meanings of virtual and local. The second part analyses the groupal interactions in a discussion forum of a 1st cycle course (e-learning, Universidade Aberta) where those constructs arise. The final remarks point out the need to overcome the framework of a technical rationality and to displace the Online Education research to a critical and hermeneutics perspective.

Keywords: virtual, local, e-learning, discussion, assessment, hermeneutics.



1. INTRODUÇÃO

A interculturalidade e o ensino online são dois âmbitos que, irremediavelmente, marcam o discurso pedagógico das primeiras décadas do século XXI. A procura de vias alternativas ao etnocentrismo das colonizações culturais, ao universalismo de valores, ao predomínio da “cultura legítima” sugerem a urgência de aprender a valorizar identidades, a comunicar entre culturas, a reconhecer a diversidade como fundamento da democracia (Mattelart, 2005). Quando estes princípios se associam à explosão das tecnologias digitais e ao seu uso em contextos educativos, abre-se espaço para o questionamento de práticas efetivas de diferenciação pedagógica mediadas pelos artefactos digitais.

Se deslocarmos o nosso foco de análise para os desafios que hoje se apresentam ao ensino superior a distância e eLearning¹, somos convocados a ampliar o espectro de reflexão com os significados de virtual, de construção identitária no ciberespaço ou das interações mediadas online. Seguindo esta perspetiva, na presente comunicação, pretendo desenvolver uma breve aproximação às conceções de virtual e de local para, depois, a partir destes constructos, analisar uma atividade concreta integrada na avaliação formativa (1º ciclo), a partir das dinâmicas de interação observadas em fórum de discussão online.

2. AS MIL FACES DO VIRTUAL

Atualmente, associamos o virtual a tudo o que se encontra e experimenta no “ciberespaço”. No entanto, o espectro de significados da palavra não se reduz a esta conceção. Se analisarmos a raiz etimológica de “virtual”, observamos que esta deriva da palavra latina *virtus* que significa força, virtude, virilidade. No latim escolástico, o conceito de *virtus* significava força ou poder e *virtualis* significava potencial, o que “está no poder da natureza” (Ryan, 2004). Na idade média, o “atual” e o “virtual” constituíam um par dialético e não um par de opostos, pois entendia-se que o virtual “não é o que não tem existência, mas o que possui potencial, força para se desenvolver até alcançar a existência” (Ryan, 2004:45). Mais tarde, nos séculos XVIII e XIX, a relação dialética entre virtual e real transforma-se numa relação binária, remetendo-se o virtual para o imaginário e fictício. Atualmente, a polissemia do virtual estende-se ao longo de um eixo delimitado por dois opostos: um dos extremos é representado pelo virtual no sentido ótico, com a conotação negativa de duplicado, de espelhismo, associa-se o virtual a falsificação; o outro

¹ A distinção que propomos entre Ensino a Distância e eLearning baseia-se na perspetiva de Guri-Rosenblit (2005).



polo, influenciado pela perspectiva escolástica, sugere produtividade, abertura, diversidade, ou seja, o virtual é perspectivado enquanto potência (idem). Estes dois polos têm encontrado, na literatura atual, ilustres defensores como Baudrillard (adepto do virtual enquanto falsificação) e Pierre Lévy (do virtual enquanto potência).

Embora este não seja o contexto adequado para uma análise minuciosa das perspectivas de Baudrillard e de Lévy sobre a variação do significado de virtual, a conotação negativa frequentemente associada ao conceito merece uma breve reflexão.

Na chamada era da informação, o bem mais procurado não é o objeto manual, mas o conhecimento que, segundo Ryan, é um “recurso eminentemente virtual que não se esgota na sua utilização, pois o seu valor reside no seu potencial em criar riqueza” (Ryan: 2004:59). Esta linha argumentativa poderia conduzir-nos a interessantes interpretações sobre as relações entre o virtual e imagem e o corpo, o cinema, a pintura, a literatura, os artefactos reais inscritos em espaços e tempos concretos ou os artefactos virtuais criadores de espaços e tempos específicos. Lévy defende que os textos, geradores de palavras potenciais, interpretações e experiências, são sempre objetos virtuais. Atualmente, quando se criam redes de hipertexto pelas quais se pode navegar livremente - consequência da união entre pós-modernidade e tecnologia eletrônica, eleva-se à máxima potência a virtualidade do próprio texto: “o pensamento atualiza-se num texto e um texto numa leitura (interpretação)” (Lévy, 1998, cit. Ryan, 2004: 66-67). O virtual, enquanto potência, legitima a interpretação de que os objetos concretos manufaturados ampliam as nossas potencialidades físicas e psicológicas, contribuindo para a criação de um corpo virtual.

3. O LOCAL NA CULTURAL DIGITAL

A hibridação a que alguns conceitos foram sujeitos na cultura digital obriga, também, à reflexão sobre o que significa, hoje, o local. Ultrapassada a concepção estática que reduz o conceito aos limites geográficos, as trocas simbólicas mediadas pelas tecnologias digitais e pela Internet ampliam a abrangência do local para o recentrar nas questões do quotidiano e nas relações de comunidade e de poder (Fisher, 2002; Costa, 2007). O local passa, então, a ser interpretado como construção social resultante do agrupamento de indivíduos em torno de interesses comuns; orienta-se por relações de diálogo, negociação, conflito, sentimentos de familiaridade e vizinhança; apresenta marcas de relações identitárias e história, hábitos e discursos comuns (Costa, 2007; Peruzzo & Volpato, 2009). Assim, mais do que salientar o contraste entre global e local (por reenviar para um pensamento dicotómico que não traduz as dinâmicas sociais da sociedade digital), importa perspetivar os pontos de encontro destas narrativas e interpretar



o local como espaço transversal orientado para o exercício da cidadania, de comunidade e identidade e, também, enquanto recurso para o desenvolvimento².

O impacto das relações entre o global e o local no Ensino a Distância e eLearning está longe de ser sustentado por um debate consensual. As perspectivas que vinculam o EaD e eLearning ao conceito de um global desterritorializado cristalizam a investigação e a educação numa relação desenraizada dos contextos, das intencionalidades e das culturas dos agentes que as promovem. Casos há em que, paradoxalmente, estas narrativas se associam, simultaneamente, a princípios de colaboração e partilha e a postulados que interpretam o afastamento físico entre o docente e a comunidade como um princípio ético a adotar. Outras perspectivas minoritárias, como a histórico-cultural, constroem-se a partir dos conceitos de desenvolvimento e de cultura e propõem uma relação entre o e-learning e o local como construção social fundada em princípios de comunidade e identidade, sensível aos elementos que caracterizam o pentaedro de Burke: agentes, contextos, cena, intencionalidades, instrumentos mediadores. Destas diferentes formas de ver o mundo resultam diferentes instituições. O jogo de forças em presença determinará a evolução destas dinâmicas e as instituições que delas resultam.

4. A AVALIAÇÃO FORMATIVA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO ENTRE O VIRTUAL E O LOCAL

Nesta secção, abordarei de modo sucinto o dilema que cria uma proposta de trabalho de terreno, enquadrada na avaliação formativa de uma unidade curricular de 1º ciclo. Opto pela expressão “avaliação formativa” para salientar o valor que a avaliação tem/deve ter no processo de aprendizagem, realçando uma perspectiva de avaliação dinâmica, parte integrante do processo de aprendizagem. Mais do que seriar, a avaliação formativa é proposta como uma outra forma de regular e de promover a aprendizagem.

² O conceito de glocalização, um neologismo que se resulta da simbiose entre globalização e localização, responde a uma abordagem superficial deste hibridismo.



PROPOSTA DE ATIVIDADE

A atividade proposta enquadra-se no primeiro momento de avaliação formativa de uma unidade curricular de 1º ciclo, em regime de e-learning. No quadro seguinte, apresenta-se um excerto da referida atividade:

Considere o âmbito, o objeto e o valor social e individual do Ócio e responda à seguinte proposta de atividade:

1) Explique em que medida o ócio tem um valor vital e de identidade e deve ser alvo de preocupação pedagógica.

2) Contacte os pelouros da Educação, Cultura ou Ação Social da sua Câmara Municipal e faça um levantamento sucinto dos projetos municipais orientados para um ócio criativo, ambiental-ecológico e solidário.

A apresentação dos projetos (preferencialmente em quadro) deverá atender aos seguintes parâmetros: 1) Área do projeto; 2) Participantes (e eventuais parceiros); 3) Objetivo central; 4) Destinatários; 5) Etapas principais do projeto; 6) Duração.

Fonte: Excerto do enunciado do e-fólio A

5. DINÂMICAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO EM

FÓRUM DE DISCUSSÃO

Na realização da atividade, os estudantes esclareceram dúvidas e discutiram estratégias no fórum de discussão criado para este efeito. Da discussão gerada no fórum de avaliação, recuperamos um dos ramos de discussão que, embora sucinto, apresenta características interacionais e pedagógicas que merecem reflexão.

CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DA REDE DE INTERAÇÕES

A rede de interações no fórum apresenta uma estrutura de comunicação pouco densa e centrada em três protagonistas: o professor e duas estudantes (Hanneman & Riddle, 2005). Esta realidade era expectável uma vez que as orientações pedagógicas definidas para os cursos de 1º ciclo não privilegiam a intensa interação entre estudantes-professores e entre pares. Os nós centrais da rede estão associados a dois episódios diferentes de interação:



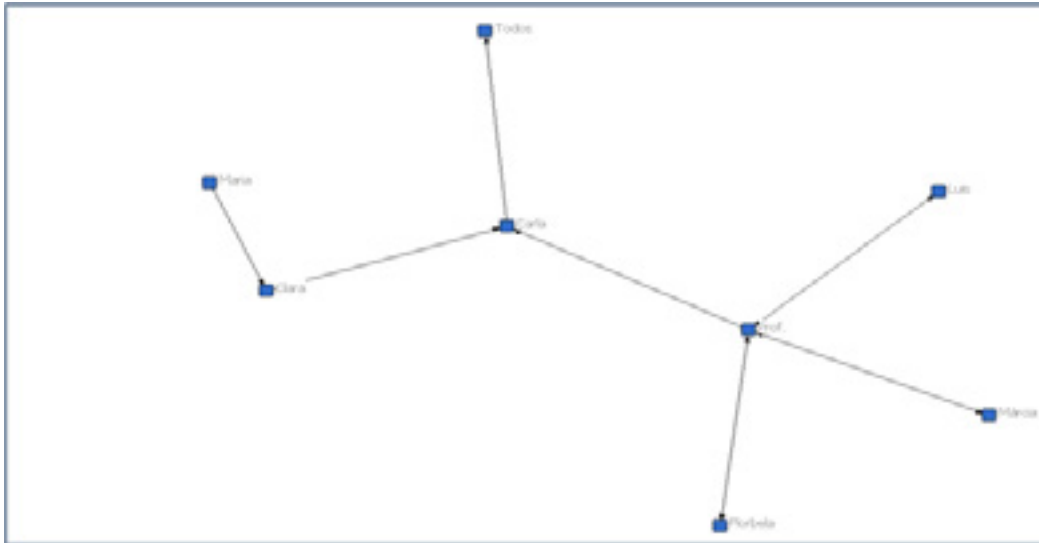
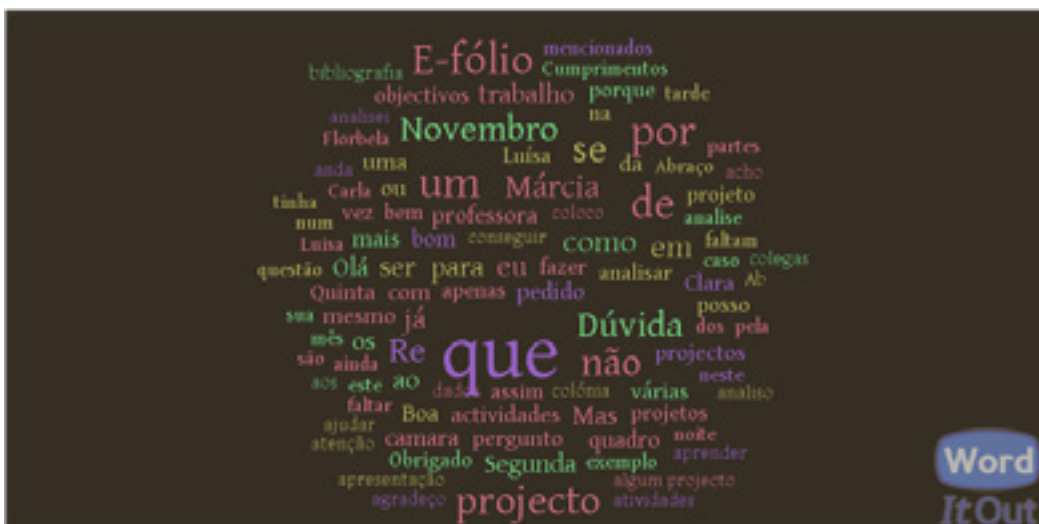


Figura 1: Rede de interações de um ramo de discussão.

A *nuvem* de palavras acentua ainda os temas dominantes da discussão: e-fólio, projeto, novembro (mês em que se realiza a atividade) e a protagonista central do fórum.



Fonte: WordItOut, <http://worditout.com/community>.



EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO

O conceito de episódio foi proposto por Wertsch (1985, 1987) como unidade aplicável a estudos microgenéticos para analisar as interações mãe-filho. Adotando esta perspectiva, outros autores (Coll *et al.*, 1995) utilizaram unidades denominadas “segmentos de interatividade” (SI) para descrever e analisar a atividade conjunta dos participantes em situações escolares de grupo-turma. Para estes autores, os segmentos de interatividade são o conjunto de atuações esperadas ou expectáveis e, portanto, aceites ou aceitáveis dos participantes. Os limites entre segmentos são marcados por uma mudança na forma como se organiza a atividade conjunta dos indivíduos. Neste breve estudo, o episódio é aplicado enquanto fragmento da interação discursiva que reflete, num microcosmos particular - o fórum de discussão online, o conjunto de dimensões do fenómeno geral em estudo (Vygotski, 1986; Wertsch, 1993; Lacasa, 1994; Ramirez, 1995; Coll *et al.*, 1995). Esta perspectiva permitirá relacionar dimensões específicas ou analíticas com dimensões mais abrangentes da situação típica de debate e reflete a evolução da ação discursiva desenvolvida pelos diferentes participantes na discussão.

Uma análise mais aprofundada das interações no fórum de discussão permitiu a identificação de dois episódios: “O Dilema” e “As Fontes”.

EPISÓDIO 1: DILEMA.

O objetivo deste episódio consiste em negociar estratégias para resolver um dilema com duas faces: por um lado, legitima-se a pesquisa online enquanto pesquisa de terreno e, por outro lado, identificam-se as partes essenciais de um projeto. As sequências deste episódio são as seguintes:

Sequência 1

- Regulação do dilema através da legitimação da pesquisa online.
- Das dificuldades de pesquisa no terreno físico à legitimação da pesquisa online
- Locus externo do problema.

- A pesquisa online como contexto de resolução do problema
- A legitimação da proposta
- Aparente encerramento do dilema.



Sequência 2

- Pedido (indireto) de esclarecimento de dúvidas sobre as partes que constituem um projeto
- Legitimação da pesquisa online enquanto via de pesquisa fiável
- Esclarecimento sobre os elementos fundamentais do projeto e do trabalho a apresentar

Neste episódio, identificam-se estratégias associadas a um tipo de pensamento especializado e a uma comunicação complexa: a estudante que abre a discussão não se limita a debitar informação de senso comum; pelo contrário, comenta e reflete sobre a tarefa que é solicitada (Reich, Murnane & Willet, 2012).

Olá bom dia professora. Já contactei a camara (presencialmente) acerca de pedir para poder analisar projetos que tenham, mas essa informação só me pode ser dada enviando eu um pedido por escrito a solicitar a informação pretendida e foi-me logo informado que não me iriam disponibilizar um projeto inteiro, apenas as partes que são mesmo necessárias!

Mas, entretanto, andei a pesquisar melhor no site e encontrei várias iniciativas realizadas pela mesma, o que pergunto é, o projeto que se pretende tem de se relacionar com o presente (atualmente que projetos estão a ser feitos) ou posso-me basear num projeto de verão?

Encontro várias iniciativas, como oferta de castanhas e água-pé a todos as instituições seniores de S., um projeto que é o “Q.E”, onde é feita a entrega de equipamentos elétricos e eletrónicos que estão em fim de vida, e ainda um projeto de colónia de férias para as crianças mais carenciadas.

O que eu queria saber é se posso utilizar um destes projetos, e se se adequam ao pedido, porque assim eu não teria que fazer o pedido á Camara, o que com certeza levará muito tempo a ser aceite, visto que a camara anda em mudanças. Outra questão, é pretendido que se analise mais do que um projeto?

Espero que me possa ajudar neste dilema

(....)

Olá M.

Vamos por partes:

1) “O que pergunto é se posso integrar tudo apenas em um projeto, uma vez que todas estas atividades dizem respeito ao mesmo projeto!”

Proponho que não confunda projeto com atividades. Normalmente, um projeto



tem várias atividades, como parece ser o caso do exemplo que apresenta.

2) “(...) se em algum projeto falta dados (que faltam pelo menos num que analisei) como procedo à análise, por exemplo, se não estiverem mencionados os objetivos, não refiro, ou analiso e coloco os objetivos que eu acho serem importantes?”

Se faltar informação, proponho que assinale a informação omissa.

Entendo que esta atividade é um bom pretexto para começarem a ter a percepção das dificuldades e virtualidades do trabalho no terreno. Concordam?

Ab, L.

Re: E-fólio A - Dúvida

por M. - Quinta, 24 novembro 2011, 11:21

Olá bom dia professora, é bem verdade! Já tinha parado para pensar nisso, não é fácil conseguir analisar um projeto quando este parece não estar bem detalhado, ou bem delineado! Realmente o trabalho no terreno só tem eficácia se estiver bem organizado!

Mas pergunto-me... supostamente é um trabalho a realizar por licenciados, certo? Ora se eu estou a aprender como fazer um projeto e ainda não sou licenciada, como é que quem já o é não obedece, por assim dizer, ao esquema de elaboração do projeto?

Ok, vou então continuar a analisar o projeto, incluindo essas atividades no projeto, porque como eu referi fazem parte do mesmo!

Obrigado,

M.

EPISÓDIO 2: FONTES PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO

O episódio 2 apresenta uma estrutura linear e tem por objetivo obter fontes de apoio para a realização da atividade. Este episódio apresenta uma única sequência - aberta, regulada e encerrada por estudantes:

Sequência (só de estudantes)

- Pedido de ajuda
- Resposta e satisfação do pedido.



Re: E-fólio A - Dúvida

por C. - Sábado, 26 novembro 2011, 19:09

Boa noite:

Encomendei o livro de Puig Rovira na wook há mais de um mês, contudo recebi ontem um email a informar que ainda não o têm disponível.

Tendo necessidade de ler as páginas 145 a 189, para a realização do e-fólio, pergunto:

Será possível enviar-me as respetivas páginas?

atenciosamente

C.

Re: E-fólio A - Dúvida

por C. - Sábado, 26 novembro 2011, 23:33

Boa noite.

Colega C., já deveria ter pedido a bibliografia aos colegas! afinal todos colaboramos nesse sentido.

Confesso que admiro a sua calma, uma vez que faltam apenas dois dias para enviar o e-fólio.

Vá ao seu e-mail, que eu já lhe mandei a bibliografia.

Saudações,

C.

EXCERTOS DO TRABALHO FINAL

Os trabalhos finais dos estudantes apresentam níveis de estruturação e de informação variáveis. Destes trabalhos resultou a identificação de uma grande diversidade de projetos na área do ócio e dos tempos livres e, ainda, a análise de inúmeras práticas inovadoras, orientadas para o desenvolvimento humano:



O Projeto social “A”, pretende afirmar e desenvolver as redes sociais e sensibilizar a opinião pública, sobre a pobreza e exclusão social, na tentativa de reiterar o empenho instituído no ano “2010 o ano Europeu do combate à pobreza e à exclusão Social”.

Área do projeto	Social – “ócio solidário”
Participantes e eventuais parceiros	IPPSS; 8 Municípios que integram a plataforma supraconcelhia do Médio Tejo; Segurança Social.
Objetivo central	Afirmar e defender as redes sociais, como fóruns efetivos de integração e desenvolvimento social.
Destinatários	Público em geral.
Etapas principais do projeto	- Desenvolver as redes sociais; - Campanhas de sensibilização, através da realização de ações de formação, informação e seminários; - Erradicação da pobreza; - Inclusão Social.
Duração	Indefinida



<p>O projeto “B” visa apoiar o desenvolvimento cultural e será inserido numa rede de Museus Ibero – Americana, o que irá permitir o intercâmbio de experiências. A riqueza das coleções albergadas pelo museu atrairá fluxos turísticos, culturais, científicos e pedagógicos.</p>	
Área do projeto	Criativa, cultural e pedagógica. “ Ócio criativo, cultural e pedagógico”
Participantes e eventuais parceiros	Fundação E. L. E., Filhos; .M. L. M.; .C. de A.. Eventualmente: Universidades Internacionais, museus nacionais e estrangeiros.
Objetivo central	A representatividade das coleções; Inverter a tendência de concentração dos equipamentos e das oportunidades na faixa litoral do território e nos grandes centros; Integrar Abrantes e a sub – região no arco patrimonial norte de Lisboa, nomeadamente com centros monumentais, turísticos e religiosos; Criar novas centralidades e novas dinâmicas de desenvolvimento sustentável; Projeção internacional das exposições; Preservar a identidade cultural.
Destinatários	Público em geral.
Etapas principais do projeto	-1ª etapa: Recuperação, beneficiação e ampliação do museu; 2ª etapa: construção de um centro de investigação
Duração	Indeterminada



O projeto “C” tem por objetivo demonstrar a viabilidade do aproveitamento energético de minigeração, resultante de recursos energéticos endógenos como vetor de sustentabilidade. É uma iniciativa de elevado interesse tecnológico e que colocará o Município na vanguarda da engenharia e do ambiente, contribuindo para o desenvolvimento científico, económico regional e para um desenvolvimento sustentável.

Área do projeto	Ambiental, ecológica e pedagógica. “ Ócio Ambiental/ecológico”
Participantes e eventuais parceiros	ETARs
Objetivo central	Benefício direto: Colocar o Município na vanguarda do domínio da engenharia e do ambiente; Desenvolvimento da região. Benefício indireto: Desenvolvimento das energias renováveis; Promover a eficiência energética e a sustentabilidade ambiental.
Destinatários	Comunidade em geral
Etapas principais do projeto	1ª Etapa: Estudo do local, morfologia do terreno, impacto ambiental. 2ª Etapa: Estudo do aproveitamento fotovoltaico, potencial disponível e solução concetual. 3ª Etapa: Dimensionamento, estimativa de produção, estudo técnico e económico. 4ª Etapa: Exploração e expectativa de receitas.
Duração	25 anos de vida útil para a plena exploração

Fonte: e-fólio A (CR, 2011)



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre Educação Online abrange uma grande amplitude de problemáticas não redutíveis às abordagens metodológicas e tecnológicas típicas de uma racionalidade técnica. Os significados flutuantes dos conceitos de *virtual* e de *local* salientam a necessidade de clarificar e partilhar referenciais e reforçam as potencialidades da hermenêutica, enquanto via teórica e metodológica adequada ao estudo das realidades múltiplas da educação online. Esta via interpretativa e crítica de investigar e conhecer ultrapassa as lógicas lineares de investigação centradas em problemas estruturados e torna possível o desenvolvimento de pesquisas organizadas em torno de problemas não-estruturados complexos, não formuláveis a partir de objetivos *a priori*. Como refere Checkland:

“Um problema relacionado com as manifestações do mundo real dos sistemas de atividade humana é uma condição caracterizada por um sentido de desajuste que ilude a definição precisa entre o que se percebe como realidade e o que se percebe que poderia ser a realidade” (1993:180, cit. De Pablos, 1998:61).

7. REFERÊNCIAS

Checkland, P., 1993, *Pensamiento de sistemas, práctica de sistemas*. México: Grupo Noriega Editores.

Coll et al., 1995, “Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”. In P. Fernández e M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veinteuno España Editores, SA, pp.193-326.

Costa, A., 2007, “Reflexões sobre cultura e poder social: uma abordagem transversal para o conceito de local”, *Revista Espaço Acadêmico*, nº 69, fevereiro, Ano VI. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/069/69costa.htm>; consultado em: 29/05/2012

De Pablos, J., 1998, “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una vía para la innovación”. In J. Pablos e Jimenez Segura (Coords.), *Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: CEDECS, pp.49-70.



Fischer, T., 2002, Poderes locais, desenvolvimento e gestão: introdução a uma agenda. In T. Fischer (Org.). *Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação*. Salvador: Casa da Qualidade, pp. 12-32.

Guri-Rosenblit, S., 2005, "Distance Education and e-learning: Not the same thing", *Higher Education*, 4º, pp.467-495.

Hanneman, R. & Riddle, M., 2005, *Introduction to social network methods*. Riverside, CA: University of California, Riverside. Disponível em: <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/> . Consultado em: 10/05/2012

Lacasa, P., 1994, *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

Mattelart, A., 2005, *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós.

Peruzzo, C.; Volpato, M., 2009, *Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferenças*. Disponível em: <http://www.espm.br/ConhecaAESPM/Mestrado/Documents/COLOQUIO%20BXM/S1/cecilia%20krohling%20e%20marcelo%20volpato.pdf>; Consultado em: 29/05/2012

Ramirez, J. D., 1995, *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Reich, J.; Murnane, R.; Willett, J., 2012, The state of wiki usage in U.S.K-12 schools: Leveraging web 2.0 data warehouses to assess quality and equity in online learning environments. *Educational Researcher*, vol.41, nº1, Jan-Fev.2012, pp.7-15.

Ryan, M-L., 2004, *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós.

Vygotski, L., 1986, *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard Mass: Harvard University Press.

Wertsch, J., 1993, *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Worditout - Disponível em: <http://worditout.com/community>; Consultado em: 05/05/2012.



PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

RESUMO

A nossa comunicação pretende apresentar o desenvolvimento dos cursos de licenciatura em filosofia no Brasil, após a homologação, pelo Congresso Nacional, da obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio e, ao mesmo tempo, das novas diretrizes curriculares para a formação de professores de filosofia, o que tornou possível a inserção do curso de filosofia online por várias instituições de ensino superior. Apontaremos algumas tendências do ensino de filosofia, após a criação da Universidade Aberta do Brasil.

Palavras-chave: Educação a distância, Ensino, Filosofia

ABSTRACT

Our communication intends to present the development of the major (Midlicense) in philosophy in Brazil, after the homologation, for the National Congress, of the obligatoriness of the teaching of philosophy in the secondary education and, at the same time, of the new directives curriculares for the teachers' formation of philosophy, which made possible the insertion of course of philosophy online for several institutions of higher education. We will point to some tendencies of the teaching of philosophy after the creation of the Universidade Aberta of Brazil.

Keywords: Distance learning, Teaching, Philosophy



Um dos objetivos desta Pesquisa, ainda em curso, é promover a discussão da *cidadania* e da ética nas atividades de ensino de Filosofia no ensino médio em Alagoas, através de discussões, produção de material didático-pedagógico, fomento a cursos de capacitação aos professores que já atuam no ensino médio e reforço àqueles que estão cursando a licenciatura em Filosofia. Ele faz parte da organização efetiva do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética (UFAL/CHLA) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Ensino de Filosofia.

Outro objetivo, que se integra ao anterior, é refletir sobre a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, mais especificamente, sobre o papel do ensino de filosofia, no âmbito da ética, neste segmento da educação em Alagoas e no Brasil.

Acreditamos que a contribuição significativa da filosofia, ao abordar a própria filosofia, a educação e a cidadania, é cumprir com a sua especificidade: fazer pensar diferente o já pensado (Foucault, 1998), problematizar os dogmatismos, propiciando a abertura para o debate, a crítica, a manifestação da contradição no âmbito da relação entre o público e o privado, naquilo que é urgente para a construção da emancipação.

Assim sendo, entendemos que uma das tarefas da filosofia, que aqui é capital, é iluminar o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem de ideias e valores que respeitamos ou que odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las, enfim, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as ideias e os valores foram elaborados e o que fazer deles. O trabalho da filosofia não consiste em trazer, necessariamente, soluções e respostas, mas em pensar o existente, a experiência individual e coletiva, a prática. Daí a necessidade de desenvolver a capacidade de ler e de entender os textos filosóficos e a própria realidade, de educar os professores e alunos para o exercício da dúvida, da contestação, do pensamento, bem como de descobrir e de se indignar contra toda e qualquer forma de exclusão; de trabalhar no sentido da humanização de todos os homens e de todas as mulheres, da criação de instituições e sociedades verdadeiramente humanas, o que jamais poderá ser preocupação, compromisso e tarefa de uma só matéria, mas de um trabalho transversal e transdisciplinar que ajude aos sujeitos, historicamente situados, a construir práticas efetivas de cidadania.

Seguindo essas perspectivas sobre a filosofia, é que entendemos a importância de um trabalho de estudo e pesquisa que envolva professores e estudantes nas escolas no estado de Alagoas, especialmente no ensino médio e que a UFAL, naquilo que é possível pelos professores



do Curso de Licenciatura em Filosofia e do Centro de Educação, possa contribuir com a criação de uma cultura cidadã efetiva em nossa sociedade, tanto para o ensino presencial, quanto para o ensino a distância.

Em nossos dias, muito se tem falado de cidadania. Num país colonizado desde sua origem, que viu a colonização ir mudando de mãos ao sabor das alterações nas forças geopolíticas e econômicas mundiais, o exercício da cidadania tem sido sempre tênue, eivado de controvérsias e contradições. Depois de passar por duas décadas de um regime de exceção, a última década e meio tem sido marcada pelo discurso da construção da cidadania. Também muito se tem falado da educação; os média, os governos, os empresários, a sociedade a têm posto na ordem do dia. E não são poucos os discursos que colocam para a educação a tarefa de formar o cidadão. Mais recentemente, também a filosofia entrou na roda: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, finalmente aprovada em dezembro de 1996, afirma que os jovens egressos do ensino médio devem dominar os “conhecimentos de filosofia necessários ao pleno exercício da cidadania”. E, ainda, fala-se de um ético exercício da cidadania.

Entendemos que a cidadania é um atributo de todo ser humano e, ao mesmo tempo, uma condição política. Podemos definir a cidadania como a relação de pertença a uma comunidade. Já Aristóteles mostrava que é inerente ao ser humano a condição política; é dele a célebre afirmação de que “o homem é um animal político”. Se somos animais políticos, o que quer dizer que vivemos em sociedade, em comunidade, que compartilhamos a vida, somos, necessariamente, pertencentes a uma comunidade. Por outro lado, a cidadania nada é se não a exercitarmos, pois sendo inerente à condição humana, ela depende de nossas ações.

A cidadania não é um conceito unívoco; sua conceituação é histórica e depende estritamente da percepção do momento histórico em que ela é forjada. Assim, uma coisa era ser cidadão na *polis* grega, outra era ser cidadão no calor das discussões da Assembleia Legislativa que promoveu a Revolução Francesa e outra, bastante diferente, é ser cidadão neste Brasil de início de século. Podemos dizer que, em termos atuais e mais comuns, a cidadania constitui-se em direitos (possibilidades) e deveres (necessidades) dos indivíduos articulados numa sociedade política, numa comunidade. E é através dessa caracterização política da cidadania que podemos questionar se ela existe, de facto, no Brasil contemporâneo.

Nessa perspectiva, ensejamos com a nossa pesquisa aprofundar a problematização de relação entre ética, ensino de filosofia e cidadania nas escolas alagoanas. Nosso intuito é fomentar a discussão, como também produzir material de apoio para que possa ser utilizado



nas diversas instâncias educativas, no âmbito escolar, e que contribuamos, dessa forma, para a construção dos conhecimentos necessários para que as referidas relações sejam radicalizadas e possibilitem as devidas conceituações que permearam a compreensão e interpretação do tema e que possibilitem uma prática de uma cultura cidadã efetiva e crítica.

Pois, trata-se, portanto, para nós brasileiros, de construir uma cidadania de facto, para além de uma cidadania legal e de direito como a cidadania burguesa realizada nos países ricos. Precisamos construir uma cidadania ativa, uma verdadeira forma de ação política que seja possível para o conjunto da sociedade e não apenas para as minorias privilegiadas. No Brasil de hoje, por conseguinte, é urgente que arregacemos as mangas e nos dediquemos a conquistar e construir (o ensino a pesquisa académica é uma forma de ação concreta e eficaz) uma cidadania que, se é inerente à nossa condição de humanos, só terá sentido quando a exercermos de facto. Assim sendo, o que vamos expor a seguir são considerações que resultaram de nossa atual discussão teórico-metodológica no âmbito do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL e com os alunos bolsistas envolvidos na pesquisa.

Portanto, pretendemos levantar alguns temas sobre a filosofia no ensino médio brasileiro. Temas que têm como objetivo contribuir para o debate atual sobre a problemática acerca da importância e do significado que podemos atribuir ao ensino de filosofia. Contudo, diante da grande diversidade e complexidade que é a questão da filosofia no ensino médio, não pretendemos esgotá-la, nem afirmar que essa é a melhor maneira de tratá-la.

A bibliografia que, geralmente, discute a dinâmica que envolve os processos de ensino/aprendizagem na práxis educativa, levanta controvérsias teóricas e práticas sobre concepções de educação e do papel da escola na sociedade, o que coloca, para o ensino de filosofia. A necessidade de uma tomada de perspectiva. Partiremos da noção de que uma das características da educação é ser um processo pelo qual nos transformamos ao reconstruirmos nossas experiências dando-lhes novas significações.

Assim sendo, concebemos que a filosofia (seria melhor dizer; as filosofias) não é feita para refletir sobre qualquer coisa. A capacidade de refletir é uma aptidão que pode ser desenvolvida sem o auxílio da filosofia. Mesmo quando dizemos que a filosofia é uma atividade de reflexão crítica de conjunto, rigorosa e sistemática, o que parece já virou lugar comum em vários manuais apostilados que existem no mercado e direcionados ao ensino médio, a filosofia é reduzida a uma interpretação genérica.



O que a filosofia tem a dizer, o diz porque é uma disciplina criativa e inventiva como qualquer outra e mantém transversalidades com as demais. A importância da filosofia reside na sua potencialidade para construir conceitos, entendendo os conceitos como necessidades que brotam da experiência humana. Os conceitos não existem em-si e por-si mesmos, não são entidades metafísicas que existiriam como essências intemporais (nem associados, de antemão, a critérios transcendentais de verdade, universalidade, imutabilidade), não são anteriores à práxis das singularidades e dos coletivos historicamente situados.

Tratamos, aqui, dos conceitos dentro da perspectiva deleuziana, onde o fazer filosófico trata dos acontecimentos e, estes, entendidos não como “fatos”, mas como “devires”. Para além da questão “o que é?” (questão prioritária em uma abordagem metafísica), encontramos a questão “o que se passou?”. Contudo, não se trata de entender o acontecimento como preocupação exclusiva pelo presente, no sentido de investigar unicamente o imediato, o instantâneo, uma espécie de investigação para encontrar o “ser” do presente, mas o devir do presente. Na perspectiva deleuziana, procuramos fornecer uma conceitualização das tendências que influenciam diversas instâncias da produção filosófica, apontando os possíveis sentidos do acontecimento, isto é, abrindo para novas significações da experiência. Eis o trabalho do pensamento: perguntar “o que vai acontecer” ou “o que aconteceu”; através dos conceitos. Estes dizem o acontecimento, ao invés de dizer as essências. Pensar é criar, não unicamente refletir. Colocar a questão do sentido (da produção do sentido e o sentido da produção), não da verdade. Exercer o pensamento como atividade inventiva na ordem dos problemas, das regras e dos conceitos: o pensamento como criação. Essa é uma das possibilidades do ensino da filosofia: experimentar novas relações entre os seres, construir novas composições; o pensamento como plano de composição onde as relações e os acontecimentos se constroem e se desconstroem. Porque os conceitos filosóficos não são noções universais, mas singularidades, a filosofia formula os conceitos adequados à contemplação, à reflexão, à comunicação, onde o conceito impede o pensamento de ser uma simples opinião, o conceito é o que faz pensar em domínios heterogêneos.

O prazer é uma consequência da necessidade de criar. E a filosofia é uma disciplina criadora, forja conceitos por necessidade de nos situar melhor no espaço-tempo.

Colocando o que foi dito em outra perspectiva, perspectiva que passa de través com a anterior; podemos dizer que o futuro da filosofia depende de sua capacidade de auto-reconstrução conceitual e, ao mesmo tempo, da efetivação da atividade filosófica como trabalho crítico do conceito que busca a elaboração de teorias com intenções práticas, construindo



hipóteses plausíveis orientadoras do sujeito capaz do exercício constante de investigação. É essa capacidade de auto-reconstrução conceitual o que torna a filosofia eficaz, dando-lhe condições de permanecer fiel à práxis que a engendrou. Lembrando que em filosofia, mas não exclusivamente em filosofia, as conclusões são transitórias, não definitivas; isto é, abertas a novas ponderações.

Contudo, e como a filosofia não é mais preocupação apenas da elite cultural não submetida ao trabalho produtivo, a atividade filosófica se faz a partir da capacidade de construir um corpus teórico crítico que proporcione a elaboração de conhecimentos com intenções práticas. Um conhecimento que possa ser continuado na formação de um discurso dialético-dialógico orientador da ação, onde haja a possibilidade de diminuir o abismo existente entre a intenção e o gesto, onde a ação transcenda o âmbito do sujeito singular e mergulhe na vida cotidiana dos diversos agentes históricos, contribuindo para a emancipação humana.

Uma das consequências do trabalho conceitual da filosofia é fazer voz diante dos silêncios deixados pela ideologia, deixando, dessa forma, de falar sobre as coisas, para falar das coisas. O conceito brota quando a experiência fala de si e sobre si mesma, buscando sua inteligibilidade e compreendendo-se. Neste caso, podemos dizer que o conceito advém do trabalho do pensamento, elaborando discursos da experiência e não sobre a experiência.

É indispensável, pois, rever a relação da filosofia com a experiência, tomando-se esta não como uma simples contingência, mas como algo necessário e importante para repensar o cotidiano do homem contemporâneo. Urge, portanto, pensar o sentido da formação do docente em filosofia, entendendo este docente como aquele que orienta para a construção da experiência do pensar, pensando a experiência.

Atualmente, no Brasil, a discussão em torno do significado e do papel da filosofia no ensino médio, tem adquirido amplitudes cada vez mais incisivas. Contudo, queremos chamar a atenção para um tema que não tem sido muito abordado: *a formação dos professores de filosofia*. Existem pesquisas feitas, no Brasil, sobre esse tema, mas a maioria não encontrou espaço maior de publicação, além do formato das dissertações e teses que encontramos nas bibliotecas das universidades.

Colocamos a questão, porque consideramos urgente uma discussão mais ampla da atual situação das licenciaturas em filosofia, no Brasil. Uma vez que boa parte do debate sobre a filosofia no ensino médio surgiu, atualmente, das prescrições propostas pela Lei no 9.394/96, Lei



de Diretrizes e Bases da Educação, onde filosofia e sociologia aparecem como conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania”, ou seja, artefactos que aparecem como se fossem um sortilégio, auxiliando na compreensão do que é cidadania, o que deixa a filosofia em situação ambígua, uma vez que não fica clara qual a posição, em relação ao ensino da filosofia, para a concretização de um objetivo mais amplo que o próprio fazer filosófico possa oferecer ao que se chama, na LDB, de *exercício da cidadania*. Deixando em aberto uma questão importante: a partir dos parâmetros curriculares propostos pelo Ministério da Educação, a filosofia tende a se constituir como disciplina no currículo escolar, o que exigiria um professor qualificado para o ensino dessa disciplina. Entenda-se qualificado, aqui, como alguém que, em princípio, graduou-se em filosofia e que possui habilitações didático-pedagógicas específicas para o ensino de filosofia no Ensino Médio. No entanto e na maioria das universidades brasileiras, o graduado em filosofia não tem formação suficiente para exercer tal atividade, ou a exerce de forma precária, por causa dos conteúdos, muitas vezes, panorâmicos das disciplinas da licenciatura. Levando-se em consideração a falta de interrelação e integração entre os Departamentos de Filosofia e os Centros de Educação, sendo estes últimos os responsáveis, atualmente, pela capacitação dos licenciados.

A organização dos cursos de graduação em Filosofia, no Brasil, ainda obedece ao *Parecer de no 277/62*, que teve como relator Newton Sucupira, e estabelece um currículo mínimo que abrange tanto as licenciaturas, quanto os bacharelados. Esta forma de organizar os currículos fez com que a maioria das universidades fundisse bacharelado e licenciatura em um único período de graduação, em geral, quatro anos. Contemplando, em seus Projetos Pedagógicos, tanto o incentivo à pesquisa e à produção intelectual, quanto à atividade de docência. Contudo, a pesquisa em filosofia está restrita praticamente aos cursos de pós-graduação, em pouquíssimas universidades (essas poucas raramente valorizam a docência voltada para o ensino médio), e a formação docente, especificamente para o magistério do Ensino Médio, fica a cargo dos Centros de Educação, aonde os alunos de filosofia vêm de forma genérica as disciplinas de: Prática de Ensino (mesmo com estágio curricular, atualmente 400 horas de estágios em escolas de ensino pública médio), Didática e Política e Organização da Educação Básica.

Apresentamos, a seguir uma rápida amostragem, em números, do ensino brasileiro, a partir de 2010:



Número de Estados	27
Número de Municípios	5.564
Escolas de Ensino Fundamental 1º ao 9º	
Escolas Públicas	153.696
Escolas Privadas	18.812
Escola de Ensino Médio 1º ao 3º	
Escolas Públicas	15.761
Escolas Privadas	6.772
Ensino Superior	
Instituições de Ensino Superior Públicas: Federal: 99 /Estadual. 108/ Municipal. 71	278
Instituições de Ensino Superior Privadas	2.099
Cursos de Graduação	
IES Pública	9.245
IES Privada	20.262
	29.502

Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED/2010

No contexto deste quadro, mas no âmbito da pós-graduação, o Brasil conta com um número de 24 cursos de graduação em filosofia a distância, todos em Universidades privadas, mais 10 cursos de Especialização em filosofia a distância, em universidades privadas e 4 cursos de especialização em filosofia a distância em universidades públicas. Todas utilizando o ambiente Moodle como plataforma de ensino.

Sendo assim, é preciso que se reconstrua a compreensão do trabalho do professor de filosofia, levando-se em consideração o professor como educador que pensa sua prática e direciona sua ação para a reestruturação de suas condições de trabalho, assumindo a atividade docente como prática transformadora. Essa é uma das tarefas que se põem como urgentes na discussão da formação do docente em filosofia para crianças e jovens. Precisamos alimentar o debate por uma nova perspectiva das graduações em filosofia, desde a estrutura do currículo



mínimo, dos conteúdos programáticos das disciplinas; tanto quanto dos Parâmetros Curriculares propostos para o Ensino Fundamental e Médio ensejando, dessa maneira, novas perspectivas na licenciatura e no bacharelado em filosofia, sem mergulhar do didatismo e construindo tanto o pensar filosófico, como o filosofar.

Se estivermos certos, precisamos lutar para sair de um discurso sobre a filosofia, aqui filosofia no Ensino Médio, para um discurso da prática de ensino de filosofia. Precisamos ouvir a voz daqueles que têm a filosofia como experiência, isto é, professores e estudantes.

Entendemos que a filosofia, no Ensino Médio, deve ser inserida como disciplina específica, contribuindo para a formação de comunidades de investigação (Lipman, 1994), mesmo que inserida como instrumento para a reflexão sobre o exercício da cidadania, o que reforça ainda mais a discussão sobre as licenciaturas em filosofia. Uma vez que não se trata, aqui, de fazer a apologia mercantil da profissionalização do professor de filosofia, mas de procurar, no âmbito da graduação, as condições do “*pensar permanente*” o sentido do ensino de filosofia e suas múltiplas realizações nas diversas áreas da educação escolar, ou seja, perguntar constantemente: *o que ensinar, para que ensinar e como ensinar*.

Neste caso, o trabalho conceitual da filosofia busca explorar os limites tanto da teoria quanto da prática, através da crítica avaliadora e reavaliação crítica transigentes do que pode ser efetivado ou não efetivado nas escolhas e decisões das singularidades ou coletividades situadas historicamente e que ensejam as práticas do Ensino Médio; por outro lado, essa busca está permeada pelo mergulho nos problemas da subjetividade e da intersubjetividade, constantemente bombardeadas pela crise dos universais numa sociedade de mercado e de consumo que transforma em fetiche os valores e que confunde os devires da práxis de homens e mulheres com o culto da eternização do presente.

Encontrar um sentido para o ensino de filosofia na educação de crianças e jovens, atualmente, requer um olhar sobre a situação da escola brasileira que, em geral, está permeada por uma concepção prioritariamente informativa e enciclopédica (às vezes ingenuamente humanística, outras vezes, cientificista). Assim como os discursos em defesa da filosofia no ensino médio, com raras e honrosas exceções, descrevem o próprio ensino da filosofia distanciado de uma reflexão de como se encontra a escola brasileira, hoje. Como se o ensino da filosofia não sofresse determinações, por exemplo, das políticas públicas e do planejamento na educação. Isso está caracterizado no texto da LDB quando, para o “exercício da cidadania”, a filosofia e a sociologia entram como ‘elementos auxiliares’ para o referido “exercício”.



Se, no texto da LDB, encontramos ambiguidades no que diz respeito ao ensino de filosofia e sociologia, o mesmo pode ser dito sobre o que se chama “exercício da cidadania” e de como a filosofia pode ajudar a efetivar esse “exercício”.

Podemos definir cidadania pelos princípios democráticos, onde o “exercício da cidadania” se consagra como constante processo de conquista e de materialização social e política de instituições (a escola, uma delas) e de comportamentos. A democracia como forma de existência social onde se estabelecem, numa sociedade dividida em classes, as relações sociais, os valores e o poder político, o que caracteriza o exercício da cidadania como a busca de efetivar os direitos (sociais, civis e políticos) no embate entre a igualdade como princípio democrático e a desigualdade real imposta pela atual sociedade. Não há cidadania fora de um espaço social de luta pela igualdade e pela liberdade daqueles que a exercem. Assim sendo, umas das contribuições que a presença do ensino de filosofia pode ensejar é o permanente esforço para manter viva a capacidade do exercício do pensar. O pensamento e o conceito como instrumentos de ação política contra a imposição de uma ordem estabelecida, contra as reduções ideológicas; o conceito como arma contra o argumento da força, contra a violência. O trabalho da filosofia nos dá condições de debruçarmo-nos sobre nossa experiência, discutindo nossa prática e transformando nossas ações.

A prática do ensino de filosofia como possibilitadora do pensamento crítico através do trabalho do conceito, trabalho este que não negue a dimensão afetiva-motivacional do sujeito, e que leva à crítica radical e uma crítica radical mantém a recusa por uma satisfação complacente com o *status quo*; uma crítica radical exercita uma razão coerente e emancipadora; uma crítica radical não fecha sua análise reduzindo o particular em si mesmo e uma crítica radical mantém vivo o compromisso do engajamento. Pois, enquanto membro de uma organização coletiva, o sujeito constrói uma comunidade historicamente real, onde as relações intersubjetivas são radicalizadas com o objetivo de sair do reino da escassez por caminhos que necessitam da crítica advinda da razão dialética, crítica essa que abre, através da linguagem e da interação entre os sujeitos, a possibilidade da constituição de grupos autocríticos e de uma sociedade onde o exercício da liberdade é pressuposto para a transparência da própria sociedade.

Portanto, uma das afinidades entre filosofia e educação é mostrar a correlação entre experiência e conceito, reintroduzindo na universalidade dos conceitos a insuperável singularidade da aventura humana, mediante a reconstituição compreensiva das mediações em que se concretiza a práxis individual e coletiva, tal é a necessidade histórica a que responde a educação e a que responde uma prática de ensino de filosofia no ensino médio, como também,



no superior, isto é, como atividade onde experiência e conceito ensejam transformações.

REFERÊNCIAS

- Arantes, P; et all., 1995, *Filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Ceppas, F. Ramos, P., 2010, *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. São Paulo: Alínea.
- Cerletti, A. A. e Kohan, W. O., 1999, *A Filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido*. Tradução de Norma Guimarães Azeredo. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Cossutta, F., 2001, *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. e Guattari, F., 1991, *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34.
- Fávero, A; Rauber, J; Kohan, W. O. (org.), 2002, *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.
- Folsheid, D; Wunerburguer, J-J., 1997, *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M., 1998, *História da Sexualidade*, v.1. A vontade de saber. São Paulo: Graal.
- Gallo, S., 1995, *Ética e Cidadania*, Capinas: Papyrus.
- Gallo, S; Cornelli, G; Danelon, M. (org.), 2003, *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gallo, S; Kohan, W. O. (org.), 2000, *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Imbert, F., 2001, *A questão da ética no campo educativo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Kohan, W. O; Cerletti, A. A., 1999, *A filosofia no ensino médio*. Brasília: Ed. UnB.
- Lebrun. G., 1976, “*Por que filósofo*”. In: Estudos CEBRAP, no 15, jan/mar, 148-53.



Lipman, M., 1990, *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus.

MUCHAIL, Selma T. (org.), 1996, *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes.

Obiols, G., 2002, *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: ed. Unijuí.



MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO LOPES
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)¹
cristina@ucdb.br

ROSIMEIRE MARTINS RÉGIS DOS SANTOS
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)²
rosimeireregis@bol.com.br

ANA MARIA RIBAS DE JESUS
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)³
aninha.ribasjs@yahoo.com.br

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação (<http://migreme.net/mo9>). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Teconologia Educacional e Educação a Distância (GETED – www.grupogeted.ning.com). Pesquisadora visitante da Universidade de Manitoba, Canadá (Estágio Pós-Doutoral) Department of Family Social Science - Faculty of Human Ecology.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pesquisadoras do GETED (Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância). Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico Industrial C.

³ Mestranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pesquisadoras do GETED (Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância). Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico Industrial C.



CONCEÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS¹

RESUMO

A proposta do artigo é compreender as experiências de colaboração e conectividade em uma formação continuada de professores indígenas e não indígenas e suas implicações nas práticas docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e colaborativa no sentido de que as experiências dos pesquisadores e professores são valorizadas e compartilhadas dentro de um contexto social. Os resultados apontam que os participantes do grupo em formação continuada, apesar de suas dificuldades com o uso da própria tecnologia e com a pouca infraestrutura tecnológica, enxergam estes espaços virtuais como uma possibilidade de novas descobertas, criações e produção de conhecimento, não abandonando os costumes, as tradições e a sua própria cultura.

Palavras-chave: Professores indígenas e não-indígenas. Rede Social. Formação Continuada. Ensino e aprendizagem. Conectividade. Colaboração.

CONCEPTIONS FROM INDIGENOUS AND NON-INDIGENOUS TEACHERS ABOUT TEACHING AND LEARNING MEDIATED BY TECHNOLOGIES

ABSTRACT

The proposal of this article is to understand the experiences of collaboration and connectivity in a continuous formation of Indigenous and Non-Indigenous and its implications at their teaching practices. It is a qualitative and collaborative research in the meaning that the experiences from

⁴ O presente artigo possui algumas alterações e foi aprovado para ser apresentado como comunicação oral no XII Encontro Regional de Pesquisa em Educação da ANPED-Centro Oeste.



the researchers and the teachers are valued and shared inside a social context. The results show that the participants from the group in continuous formation, even with the difficulties on the use of their own technologies or the little technological infrastructure, they see these virtual spaces as a possibility of new discoveries, creation and production of knowledge, not leaving their costumes, tradition and own culture.

Key-words: Indigenous and Non-Indigenous Teachers, Collaboration, Connectivity, Technologies, Continuous Formation

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as experiências de colaboração e conetividade em uma formação continuada de professores indígenas e não indígenas e suas implicações nas práticas docentes.

A coleta dos dados e as interpretações da pesquisa se situam nos estudos caracterizados como os de pesquisa qualitativa e colaborativa no sentido de que as experiências dos pesquisadores e professores são valorizadas e compartilhadas dentro de um contexto social. Segundo (Ibiapina 2008: 114) a pesquisa colaborativa:

aproxima a universidade da escola, visto que, de um lado, contempla o campo da pesquisa, quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado contempla o campo da prática.

Como sujeitos, contou-se com a participação de um grupo de 23 professores, sendo 12 professores indígenas e 11 professores não indígenas, todos do Estado de Mato Grosso do Sul.

A investigação em pauta buscou-se por meio da rede social virtual Ning composta de ferramentas de de comunicação o das postagens no fórum da rede nassíncrona e síncrona e da rede social facebook. Os dados coletados se deram por mailing, interface assíncrona onde os membros participantes do grupo em formação continuada estabeleceram suas interações virtuais e também no facebook.

Os excertos foram transcritos sem qualquer alteração e os professores e professoras identificados neste trabalho por estados brasileiros, no sentido de manter o anonimato dos



participantes da formação continuada.

Portanto, para atender o objetivo desta pesquisa, este artigo foi organizado da seguinte forma: iniciamos com conceitos sobre formação continuada sob uma perspectiva intercultural. Em seguida, debatemos a inserção das tecnologias de informação e comunicação no ensino e na aprendizagem, mais especificamente, sobre a rede social Ning. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as implicações de tal uso na formação docente com perspectivas de desenvolvimento de uma comunidade virtual.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPETIVA INTERCULTURAL MEDIADA PELAS TIC

A formação continuada de professores vem sendo alvo de inúmeras iniciativas acadêmico-científicas e políticas, compondo um cenário de debates, investigações e ações de intervenção, almejando não apenas uma melhor compreensão, como também a elaboração de iniciativas que promovam mudanças e melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Para Kenski, (2003), “as tecnologias de informação e comunicação são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época”. O argumento da autora possibilita pensar que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) encaminham para o uso de propostas diferenciadas na educação, na formação de professores e no processo de ensino e aprendizagem.

Como a formação tem como foco o processo de ensino e aprendizagem, as experiências educativas com o uso das TIC preparam esses professores para suas práticas no sentido de contribuir para que a escola possa cumprir sua missão de minimizar as desigualdades sociais. Conforme (Araújo 2008:58) o conceito intercultural implica:

reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. O intercultural não é um conceito exclusivo do domínio pedagógico. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalismo é uma atitude humanista que deseja o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua. Numa perspectiva educacional, o interculturalismo baseia-se sobretudo nos processos educativos reflexivamente concebidos, promotores de pluralismo e da igualdade de oportunidades educativas e sociais.



Pensamos na formação continuada de professores na perspectiva intercultural mediada pelas TIC, oportunizando o processo de ensinar e aprender com um grupo de professores indígenas e não indígenas, no sentido que a formação continuada é entendida nesse texto no momento em que os professores requerem uma participação ativa em equipa, constituída por pessoas interessadas em discutir temáticas de interesses com visão coletiva, cujas interações acontecem mediadas pelas TIC, compartilhando ideias, informações, experiências, mostrando caminhos andados, erros cometidos, orientando para novas formas de olhar e fazer as práticas educativas.

Lopes (2005:74), apesar de não se referir às redes sociais na perspectiva intercultural, aponta para a importância de propiciar espaços de interação em cursos a distância, nos quais aconteçam trocas significativas entre os participantes. Para ela, é de fundamental importância que um processo de ensino e aprendizagem priorize a construção do conhecimento de maneira colaborativa e compartilhada. Além disso, outro aspecto importante é destacado por (Imbernón 2004:18):

a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

Podemos apontar que essa experiência prática, proporcionada pelo grupo de professores participantes da formação continuada mediada pelas TIC, assume o papel de incluir digitalmente o professor. Acrescentamos que essa prática deve ser acompanhada de uma postura crítica para que não se restrinja à apreensão de habilidades técnicas. (Silva 2006) complementa, afirmando que o professor deve fazer a relação entre as habilidades técnicas, os métodos ativos de aprendizagem e as teorias educacionais que o ajudarão a refletir sobre a própria prática e transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas das tecnologias em função da aprendizagem e da constituição de redes de conhecimento.

É nesse contexto que o grupo, foco desse estudo, está constituído, no sentido de valorizar a reflexão crítica e de partilhar práticas educativas. Pretendemos, então, contribuir para avançar em novas ideias, novas práticas, no ponto de vista que a formação continuada de professores, na perspectiva intercultural mediada pelas TIC, poderá proporcionar capacidades reflexivas em grupo, abrindo caminhos para a autonomia compartilhada conhecendo vários contextos. Segundo (Maués 2011 p:81):



[...] a formação continuada, dentro do espírito da aprendizagem ao longo da vida, é uma política defendida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Para essa organização existem três estratégias principais de formação que devem servir como políticas de formação: a licença sabática, na qual o professor tem um apoio financeiro para se aperfeiçoar; a frequência a cursos que são vinculados aos resultados das avaliações do trabalho docente; e finalmente aquelas formações derivadas das necessidades indicadas pela própria escola. Mas no que a OCDE insiste é sobre a necessidade de que professores se sintam motivados e tenham consciência de que precisam se atualizar permanentemente.

Em relação a esta atualização permanente, (Almeida 2005 p:11) pontua que “a formação continuada engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros”.

Neste sentido, é pertinente refletir sobre esta formação continuada considerando as diferentes culturas que perpassam tal contexto, no caso, professores indígenas e não indígenas.

(Fleuri 2003 p:26) propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo a constituir espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.

Indo ao encontro da promoção do diálogo, (Vieira 1999 p:368) pensa em “professores que sejam capazes de pôr em prática a pedagogia da divergência e não apenas de convergência”, abertos para respeitar a alteridade do diferente. Também (Weber 2003) afirma que a promoção de diálogo com o conhecimento produzido na academia e a tematização de questões sociais atuais, presentes nas linhas de ação no Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, devem ser consideradas na formação continuada. Já, (Cunha 1989 p:66) alerta para o seguinte facto:

Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais no seu dia a dia. São eles também frutos da realidade cotidiana das escolas, muitas vezes incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não a têm, porque se debatem no espaço de ajustar seu



papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade.

Pensamos que, nessa ótica, fica pertinente a educação intercultural que proporciona uma reflexão em torno do que é ensinar, partindo do princípio da valorização do aluno e da sua cultura e esse é o nosso desafio de conviver, falar e ouvir com linguagens e saberes diferentes dos nossos campos específicos, o que consideramos essencial para uma formação continuada de professores na perspectiva intercultural mediada pelas TIC.

O excerto da professora Amazonas evidencia uma das linhas de ação destacadas por (Weber 2003) e (Cunha 1989) quando eles pontuam uma realidade que vivenciam em seu contexto atual na aldeia em que vivem: “[...] Moro na aldeia ipegue desde que nasci. Mas hoje com o avanço das tecnologias no mundo virtual tenho a necessidade de estar tendo acesso a essas maravilhas que a tecnologia nos oferece”. Segundo a professora Amazonas, o uso das tecnologias pode contribuir para o seu trabalho docente e também para o desenvolvimento de seus alunos, o que evidencia a preocupação não só individual, mas também com o outro.

(Gusmão 2003 p:103) leva-nos a refletir que estamos diante de uma trama: a diversidade social e cultural que nos desafia, cotidianamente, a rever nossas práticas culturais e pedagógicas, permitindo-nos pensar na dificuldade dos docentes pesquisados em lidar com a diferença e com a alteridade dos alunos índios na escola. Isso exige flexibilidade, reflexão e inquietação diante do cenário em que vivemos hoje, levando-nos a refletir “a diferença do outro, a semelhança do mesmo”. A autora propõe criarmos, num espaço comum, relações solidárias e democráticas, “[...] sem transformar o outro num igual sem face, mas admitir sua igualdade - de direitos, de cidadania ou o que mais seja, preservando-lhe a diferença”.

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada sob a perspectiva intercultural constitui-se em um processo permanente de trocas, diálogos, (re) significações, reflexões e questionamentos e as tecnologias de informação e comunicação possibilitam configurar novos espaços de formação, aprendizagem, trocas, permitindo, assim, um diálogo coletivo nas redes sociais entre culturas.

Portanto, torna-se necessário pensar que, por estarmos inseridos em uma sociedade digital na qual as tecnologias de informação e comunicação estão presentes, não podemos ignorá-las no processo educacional. Pensando nos professores indígenas e não indígenas, a negação da existência destas tecnologias pode implicar em um processo de exclusão, aumentando o fosso



entre as diferentes culturas e contextos e minimizando as possibilidades pedagógicas de uso de tais recursos.

FORMAÇÃO EM REDES SOCIAIS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

(Almeida e Prado 2011 p:36) destacam que a tecnologia e a formação de professores vêm sendo discutidas e pesquisadas por estudiosos (ALMEIDA 2004; PRADO, 2003; VALENTE, 1999). Estes autores apontam a importância de desenvolver a formação do professor em uma perspectiva contextualizada para que ele possa vivenciar os princípios construcionistas, integrando o computador ao currículo, à reflexão e à construção de sua própria prática docente.

Quando se pensa em tecnologias educacionais, não se trata simplesmente da sua introdução na formação docente, mas da promoção de diálogos problematizadores, reflexivos e críticos entre os professores. Nesse sentido, é preciso compreender os processos históricos e culturais vividos por esse grupo de professores indígenas e não indígenas, desvencilhando-nos dos preconceitos estabelecidos, escutando a si e ao outro, respeitando o pluralismo:

[...] um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Esta é para mim uma das mais importantes tarefas educativas, hoje: educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmo e aos outros. Isso talvez seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços. Para escutar, numa relação solidária, é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades. (MOREIRA e CANDAU 2010 p:201)

Antes de tudo, a esse professor devem ser dadas oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao processo de ensino e aprendizagem. O excerto do professor Pernambuco evidencia a forma consciente de utilizar as TIC ao pontuar que “[...] nos dias de hoje é muito importante se conectar com o mundo de tecnologia, pois ela é que vai predominar na atualidade, e o facebook é um dos meios que veio nos fazer estar por dentro da tecnologia e todos nós temos que saber utilizar o meio para o bem e não para coisas ruins que se tem por aí”.



Além disso, com o crescimento das redes sociais virtuais, a educação pode utilizá-las com o propósito de socialização e democratização do saber, no sentido de buscar novas formas de ensinar e aprender, principalmente sob uma perspectiva dialógica, interativa e colaborativa, em que os participantes do processo tornam-se mais autônomos e em constante formação.

(Imbernón 2004) afirma que a formação dos educadores não pode se propor isoladamente, uma vez que a expectativa diante dela é justamente de envolver sociedade e escola numa proposta de inovação e integração entre aluno, professor e sociedade.

Assim sendo, é fundamental que a formação continuada esteja ao longo da vida profissional, de forma que possa fazer uma reorganização de novos métodos abordando a incorporação das TIC à prática educacional.

Tendo em vista essa concepção de formação por meio de uma rede social, utilizamos a rede social Ning que permite aos seus usuários a criação de sua própria página e o compartilhamento de interesses comuns, por meio de suas ferramentas de comunicação síncrona (fóruns, página pessoal, membros, eventos, etc.) e assíncrona (chat). Possibilita ainda, a inserção de multimedia e hipertexto.

(Recuero 2009) explica que a rede social na Internet é constituída por dois elementos básicos: os atores e suas conexões. As conexões são formadas por atores que se relacionam e estabelecem laços sociais. Por meio da interação social, eles vão se conectando a outros e a rede vai se ampliando.

Nesse sentido, (Castells 2004 p:14) observa que a Internet impulsiona redes de informação, que chama de “conjuntos de nós interligados”. O autor afirma que a atividade social, em toda a sua diversidade, apropriou-se da Internet, que tem efeito positivo na interação social e tende a aumentar o grau de exposição a outras fontes de informação. Os excertos postados a seguir mencionam dados que evidenciam a interação social, a distribuição de informações, a aproximação independentemente das distâncias e os nós que poderão surgir na rede.

“[...] Não me esqueci dos livros que quero presentear-lhe. Logo estaremos na Aldeia e vou levar o que puder para você. Quando precisar de material para as suas aulas, clique na minha página docente, há muito material para ser utilizado”.

(Professora Bahia)



“[...] o facebook é um dos meios mais importantes que se tem hoje em dia, pois ele faz-nos conectar com pessoas que você conhece que está a quilômetros de distância e mesmo assim você pode conversar com essa pessoa ao mesmo tempo...”.

“A tecnologia ajuda muito em questões de ideias, principalmente para se dar uma aula prazerosa”.

“Olá... podemos aproveitar esse momento também para aprendermos sobre a língua materna dos nossos queridos professores... seria uma oportunidade e tanto...”.

“Estou curiosa para aprender a Língua Terena. Qual o significado da frase em português?”.

“Oi. O curso é muito bom, ajuda a entender melhor sobre o uso de tecnologia do nosso dia-a-dia para aprendizagem dos nossos alunos volte sempre aqui na nossa aldeia”.

“Foi bom te conhecer. Até o próximo encontro ok”.

“Posso continuar essa interação nesse espaço do facebook que aproxima o nosso diálogo mesmo em espaços diferentes”.

“[...] Foi um dia excelente, e aprendemos bastante, recursos e ferramentas ricos, para atuar na sala de aula. Ainapó Yákoe”.

Como sugere Grupioni (2006), ao ampliar nossos horizontes devemos trabalhar no sentido de eliminar as distâncias geográficas e culturais. Pensamos que a formação continuada de professores indígenas e não indígenas proporcionada pelas redes sociais está ocorrendo ao encontro do propósito destacado por Grupioni e ainda acrescentamos, respeitando a diferença e convivendo com ela. Assim, concebemos que as redes sociais possibilitam trocas de ideias com outros integrantes, permitem que tenham diferentes formas de organização do pensamento.



Por meio da interação nas redes sociais, podemos aprofundar conhecimentos além de obter feedback do outro que também compartilha do mesmo ambiente. É permitido aos integrantes da rede alcançar liberdade para ir e vir, navegando nas informações disponíveis a qualquer momento, em qualquer lugar, além de permitir-lhes descobrir o ciberespaço como uma possibilidade de reencantamento da aprendizagem, conforme o excerto a seguir: “[...] e estou muito feliz em poder compartilhar experiências com vocês! Aquele que está feliz como eu manifeste-se aqui, dizendo o que aprendeu, o que gostou, e o que te ajudou nesse dia (Professora Rio Grande do Norte).

Outro elemento relevante nessa pesquisa é o processo de colaboração que pode ser percebido nessa rede social. (Lopes 2011 p:145) menciona que, neste processo de colaboração, somos responsáveis pela nossa própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros. A autora ainda complementa que participar de um ambiente de colaboração é, antes de tudo, interligação de dois ou mais sujeitos voltados ao compartilhamento de experiências, pontos de vista, práticas, conhecimentos, respeitando as diferenças para uma convivência harmoniosa. Esta interligação de dois ou mais sujeitos foi evidenciada nos diálogos ocorridos entre os professores e professoras em formação, tanto no sentido de partilhar informações, solicitar ações, expressar ideias e dividir experiências vivenciadas em sala de aula mediada pelas tecnologias. Como demonstram os excertos a seguir:

“Bom demais este artigo, o olhar psicopedagógico entre o aprender e ensinar no contexto cultural indígena”.

“Mto bacana as fotos, só através de um diálogo crítico, podemos buscar melhorias para contexto em que vivemos”.

“Olá Grupo! Vale a pena consultar a lista de Recursos Educacionais abertos. Disponível em...”

Se pensarmos na perspectiva do diálogo intercultural, a rede social pode tornar-se uma ferramenta facilitadora no enfrentamento, por parte dos povos indígenas, do preconceito étnico. Confrontar as convicções de boa parte da sociedade, que ainda acredita que os povos indígenas devem assimilar-se à cultura não indígena ou isolar-se de vez, é uma das intenções da comunidade ao se apossar das novas tecnologias e “mostrar-se”, por meio da Internet. Isso está muito explícito no excerto da professora Rio Grande do Sul:



[...] Aqui surge um novo olhar sobre a educação com uma preocupação da Educação Escolar Indígena e Educação Indígena. Apesar de não termos apoio de algumas entidades que teriam que estar nos auxiliando como Professor indígena. Falta valorização do profissional da Educação, principalmente quando se diz no Professor Indígena e que esse dia seja muito proveitoso pra nós como Professor. O que esperamos de que futuramente sejamos reconhecidos e visto com um novo olhar.

Sendo assim, as redes de relacionamento estabelecidas na internet podem superar o poder das redes globais, o que, para (Castells 2004 p:174), “reconstrói o mundo a partir de baixo, ou seja, a Internet passa a ser uma alavanca de transformação social, um espaço para revelar a diversidade”.

NÓS INTERCONECTADOS: REDES SOCIAIS E COMUNIDADES VIRTUAIS

Podemos entender que a rede social constituída durante o processo de formação continuada de professores indígenas e não indígenas se aproximou ao conceito de comunidade virtual proposto por (Rheingold 1994 p:18): “As comunidades virtuais são agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço”.

Assim, a ideia de comunidade virtual implica em uma não presença, uma desterritorialização onde as referências de tempo e de espaço na sociedade em rede, denominada por (Castells 1999), já não são mais as mesmas.

Neste contexto, entendemos que os nós interconectados na rede social pesquisada constroem-se pelos significados que cada integrante professor indígena e não indígena enquanto autor confere em suas postagens, trocas, compartilhamentos de textos, vídeos, imagens, músicas a partir de seus valores, de suas histórias de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios.

Segundo (Tijiboy e Machado 2005), na educação, a participação em comunidades virtuais de debate e argumentação encontra um campo fértil a ser explorado. Através dessa complexidade de funções, percebe-se que as redes sociais virtuais por meio das comunidades virtuais



são canais de grande fluxo na circulação de informação, vínculos, valores e discursos sociais, que vem ampliando, delimitando e mesclando territórios. Entre desconfiados e entusiásticos, o facto é que as redes sociais virtuais são convites para se repensar as relações em tempos pós-modernos.

Partindo das idéias das autoras (Tijiboy e Machado 2005), é preciso dar especial atenção às comunidades virtuais surgidas a partir das redes sociais virtuais, pois as mesmas podem atuar como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a comunicação, a interação e a formação continuada, além de contribuir na construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, concretizar um processo de aprendizagem colaborativa.

Notamos que a possibilidade de diálogos entre indivíduos geograficamente separados, mas que compõem um mesmo espaço na rede, favoreça a criação coletiva. O ciberespaço passa a ser muito mais do que um meio de informação e sim de produção de saberes, um espaço para expressar valores e fortalecer a identidade étnica, possibilitando expressões individuais e coletivas de vozes distintas. Neste sentido, (Giroux 1999 p:28) enfatiza que:

Os alunos têm lembranças, famílias, religiões, sentimentos, linguagens e culturas que lhes proporcionam uma voz distinta. O mesmo autor ainda afirma que podemos engajar criticamente essa experiência e ir além dela. Mas não podemos negá-la.

Não podemos deixar de registrar que, no decorrer desse processo de formação continuada, nos deparamos com dificuldades quanto ao uso da própria tecnologia e com a pouca infraestrutura tecnológica. Tais situações foram evidenciadas e discutidas coletivamente, tendo em vista a busca das soluções para os problemas. O excerto da professora Mato Grosso do Sul evidencia a necessidade de familiarização com a tecnologia: “Acredito que um dos grandes desafios é a familiaridade com a tecnologia, ou seja, conhecer um pouco dela para nos ajudar a implementar nossas práticas docentes”

Sob esta ótica, compreendemos que, nesta comunidade virtual de professores indígenas e não indígenas, a inserção das tecnologias em suas vidas não foi vista com resistência, mas como processos de negociação e ressignificação, em que partilhas foram feitas e experiências trocadas. Vale pontuar que tradição e mudança não se opõem, mas se articulam e podem fazer parte do mesmo processo de afirmação e de empoderamento, no caso dos professores indígenas e não indígenas. Estes novos meios de afirmação identitária indicam processos muito mais



complexos e que vão além da resistência, permitindo a emergência de “negociações” e “ressignificações” (BHABHA 1998 p:51-69). As negociações e ressignificações podem ser evidenciadas nos excertos dos professores a seguir:

Vcs conhecem o site www.indioeduca.org ?

Muito bacana, dêem uma olhada.

Poderíamos entrar em contato com o grupo para partilhar experiências, o que acham?

Abraços. (Professora Mato Grosso do Sul)

Gostaria de apresentar o Ponto de Cultura Teko Arandu, uma experiência de inclusão digital que funciona na Aldeia Guarani e Kaiowá Te'ýikue, e dizer que estamos à disposição para interagir e aprender como indianizar as tecnologias digitais. (Professor Mato Grosso)

Entendemos, de acordo com os dados evidenciados na rede social Ning, que esta formação continuada intercultural de professores indígenas e não indígenas se evidenciou como um grupo em movimento, não estático, conectado, muito mais do que simples espaço para repositório de informações. Segundo os pesquisadores (Lévy (1999 e (Palloff & Pratt 2002), uma comunidade virtual é formada a partir de afinidades, de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e de valores de troca, estabelecidos num processo de cooperação.

Vale salientar que a Internet permite novas “estratégias dialógicas”, entre sujeitos “híbridos” (HALL 2009 p:326). Esses diálogos, então, “permitem a partilha de conhecimentos para além de toda a falsa oposição entre o moderno e o tradicional, a cultura escrita e a cultural oral, a racionalidade e a dimensão afetiva (MARÍN 2009 p: 128).

Tal partilha é explicitada no excerto da professora Paraíba: “A nossa intensão é adquirir mais experiências em meio não indígena, uma outra realidade, aqui surge um novo olhar sobre a Educação”.

Neste sentido, a formação continuada de professores em uma rede social virtual com as teias de relações inerentes à comunidade virtual pode contemplar a produção do conhecimento dos próprios membros da rede. Tendo sua estrutura fundamentada na interação entre os participantes e na troca constante, as comunidades virtuais propiciam a aprendizagem colaborativa. “A rede colaborativa de aprendizagem permite que cada participante possa expressar suas ideias,



defendê-las e redefini-las [...] o que contribui para a construção do conhecimento” (NUNES 2000 p:2).

Consideramos importante destacar que as comunidades virtuais podem constituir-se em novas oportunidades para a formação continuada de professores e construção coletiva de conhecimentos entre culturas, tornando-se extremamente relevante refletir a integração de uma rede social com o currículo na vivência desses professores em processo de formação.

Se a construção do conhecimento é contínua e se aprendemos em nossas relações, nas experiências profissionais e sociais, o sistema educacional necessita conceber-se de uma nova postura, no sentido de contemplar recursos inovadores, orientando a aprendizagem, capitalizando conhecimentos, experiências, trocas, colaboração espontânea e provocando a busca pelo novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a inserção dos professores em ambientes de trabalho informatizados, como as salas de tecnologias e outros equipamentos disponíveis nas escolas e no convívio dos alunos, tem levado esses profissionais a procurar uma formação continuada por meio da participação em comunidades virtuais. Nessas comunidades os professores podem encontrar um ambiente favorável à colaboração e a troca de experiências tendo as tecnologias como o contexto e também como o meio para a formação pautada na própria prática. Percebemos que as escolhas dos temas e das próprias tecnologias têm um papel importante na formação desses profissionais e que por meio de interações e reflexões nas redes sociais é possível reconstruir práticas educativas com currículos enriquecidos a partir um processo de colaboração entre os participantes.

Os resultados apontam que os participantes do grupo em formação continuada, apesar de suas dificuldades com o uso da própria tecnologia e com a pouca infraestrutura tecnológica, enxergam estes espaços virtuais como uma possibilidade de novas descobertas, criações e produção de conhecimento, não abandonando os costumes, as tradições e a sua própria cultura. A análise dos dados permite concluir que esta rede social, constituída ao longo dessa formação como uma comunidade virtual, evidenciou o estabelecimento de laços afetivos, nós, conexões e teias de relações entre seus participantes.

Acreditamos que a formação continuada de professores em uma comunidade virtual por



meio do diálogo permanente pode ser um importante passo para o domínio das tecnologias educativas ampliando as possibilidades de exploração desses recursos de forma crítica e criativa, acompanhando o currículo em rede e as mudanças da sociedade, dando lugar a novas descobertas, mas não abandonando os costumes, as tradições e a cultura de um povo, ou seja, valorizando as diversidades e riquezas dos pares envolvidos.

Cabe esclarecermos que, pensando a educação intercultural na formação continuada de professores indígenas e não indígenas em uma comunidade virtual, o currículo deva ser construído respeitando os saberes de cada membro, individual e coletivamente, no processo de ensino e aprendizagem em rede.

Sob uma perspectiva intercultural, o currículo precisa ser concebido como algo dinâmico, construído e reconstruído através de múltiplas vozes. Nesse sentido, é possível desenvolver um trabalho onde redes de saberes devam ser tecidas por meio da construção coletiva do pensamento, de relações de parceria e colaboração espontânea.

Assim, a formação continuada de professores indígenas e não indígenas em uma comunidade virtual deve incluir uma perspectiva de diálogo intercultural num processo interativo de trocas, construção e reconstrução de saberes em rede e de um currículo que considere uma sociedade múltipla e diferente.

Portanto, os participantes do grupo em formação continuada devem ser encorajados a discutirem os seus objetivos, intenções, expectativas, dúvidas, conhecimentos prévios, de modo tal que, na atuação e interação, o sentido e os significados possam ser desvelados. Esse processo há de ser constante. Através dessas conexões que vão emergindo e fluindo no coletivo, a aprendizagem vai se tornando cada vez mais interessante, significativa e consistente, permitindo o acesso ao conhecimento universal.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sónia Elvira Fernandes de Almeida, 2008, “Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural”. Teses 17, Lisboa, Alto

Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Disponível em: <<http://www.oi.acidi.gov.pt>>. (Acesso em 16-06-2012).

ALMEIDA, Maria Isabel, 2005, “Formação Contínua de Professores em face às múltiplas possibilidades e aos inúmeros parceiros existentes hoje”. Rio de Janeiro: TVE - Salto para o Futuro.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Org.); PRADO, Maria Elisabette B (Org.), 2011, “O computador portátil na escola. Mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Avercamp.

_____, 2004 “Inclusão digital do professor. Formação e prática pedagógica”. São Paulo: Editora Articulação.

BHABHA, Homi, 1998, “O local da cultura”. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG.

CASTELLS, Manuel, 2004, “A Galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade”. Tradução de Rita Espanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____, 1999, “A sociedade em rede”. São Paulo: Paz e Terra.

CUNHA, Maria Isabel da, 1989, “O bom professor e sua prática”. Campinas, SP: Papirus.

ESTRELA, Maria Teresa; FREIRE, Isabel, 2009, “Formação de Professores”. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 3-5. jan/ fev/mar/abr.

FLEURI, Reinaldo. Matias, 2003, “Intercultura e educação”. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/ago, p. 16-35.

GIROUX, Henry, 1999, “Cruzando as fronteiras do discurso educacional” – novas políticas em educação. Porto Alegre, Artes Médica.



GUSMÃO, Neusa Maria Mendes, 2003, Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). "Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados". São Paulo: Biruta.

GRUPIONI, Luís D. B, 2006, "Formação de professores indígenas: repensando Trajetórias". Brasília: Ministério da Educação.

HALL, Stuart, 2009, "Da diáspora". Identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes Melo, 2008, "Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos". Brasília: Líber Livro Editora, 136p.

IMBÉRNON, Francisco, 2004, "Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza". São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época: v.77)

KENSKI, Vani Moreira, 2003, "Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas. SP: Papirus.

LÉVY, Pierre, 1999, "Cibercultura". Rio de Janeiro: Editora 34.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago, 2011, Comunidade Virtual no Ensino-Aprendizagem de Línguas: interação, diálogo e colaboração. In: Ruberval Franco Maciel; Vanessa de Assis Araujo. (Org.). "Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas". 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, p. 141-154.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago, 2005, "Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambientes digital". Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, 160 p.

MAUÉS. Cabral Olgaíses, 2011, "Política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?" Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr.

MARÍN, José, 2009, "Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização". Visão Global, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez.



MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.),2010, “Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas”. Petrópolis, RJ: Vozes.

NUNES, Flávio Luis Barbosa, 2000, “Redes colaborativas de aprendizagem. UNIREDE”. Informe 63. Disponível em: <<http://www.unirede.br/informe/063/index.htm>>. (Acesso em 15-01-2012).

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito, 2003, “Educação a distância e formação do professor: redimensionando concepções de aprendizagem”. Tese de Doutorado. PUC-SP.

PALLOFF, Rena e PRATT, Keith, 2002, “Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço”. São Paulo: Editora Artmed.

RECUERO, Raquel, 2009, “Redes Sociais na Internet”. Porto Alegre: Sulina.

SILVA, Adelina, 2006, “Processos de ensino-aprendizagem na era digital”. In: O Professor, n. 93. mai-ago. Editorial Caminho, Portugal. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_listas/tematica.php?codtema=2>. (Acesso em 16-05-2012).

RHEINGOLD, Howard, 1994, “La Comunidad Virtual”: Una Sociedad sin Fronteras. Gedisa Editorial. Colección Limites de La Ciência. Barcelona.

TIJIBOY, Ana. Vilma; Machado, Joicemegue. Ribeiro, 2005, “Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa”. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, v. 3, n. 1.

VALENTE, José Armado, 1999, Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: J. A. Valente (org.). “O computador na sociedade do conhecimento”. Campinas: NIED-Unicamp.

VIEIRA. Ricardo,1999, “Histórias de vida e identidade”. Professores e Interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento.

WEBER, Silke, 2003, “Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil”. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154.





CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO ONLINE



VIVIANA BERROCAL

IDA FALLAS

UNED-COSTA RICA

TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE EN AMBIENTES DE APRENDIZAJE MEDIADOS POR TECNOLOGÍA

RESUMEN

En el artículo se analiza la experiencia de trabajo colaborativo en cuatro cursos de posgrado -dos cursos con un énfasis en aspectos teóricos y los otros orientados al desarrollo de competencias de índole tecnológica- pero administrados bajo un sistema de evaluación integral. En la investigación se exponen los proyectos que integran las herramientas tecnológicas y se analizan las ventajas del trabajo en equipo tanto para los facilitadores como para los estudiantes. También, se identifican los retos en términos de diseño y procesos de comunicación en el entorno virtual. Finalmente, se discuten los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

En el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Estatal a Distancia se han diseñado dos programas de Maestría: Educación a Distancia y Tecnología Educativa. En el nivel del diseño de ambos planes de estudios todos los cursos se contemplaron como entidades separadas, sin embargo en el proceso de implementación, dos grupos de dos profesores en cada



Maestría, han venido trabajando juntos por medio de un sistema que integra actividades y modelos de evaluación. De esta forma, en la mayoría de las actividades evaluables, los estudiantes preparan un solo proyecto que integra las demandas de contenido de los cursos teóricos y los requerimientos técnicos de los cursos de índole tecnológica. Estos productos son evaluados por ambos profesores desde la perspectiva de competencias correspondientes a cada curso.

En la Maestría de Tecnología Educativa los dos cursos que se trabajan de forma colaborativa son: Evaluación, aprendizaje y tecnología (6640) y Gráfica editorial para la producción de multimedia educativos (6286). En la Maestría en Educación a Distancia son: Seminario de Educación a Distancia en siglo XXI (6556) y Seminario- Taller de Tecnología Educativa (6555).

MARCO TEÓRICO

Un papel clave de los educadores en ambientes en línea es la construcción de ambientes de aprendizaje auto-dirigidos por los estudiantes y que fomenten la colaboración de todos los participantes. Esto requiere pasar del enfoque más tradicional de una clase magistral, a un nuevo paradigma donde el rol del docente es más el de un facilitador y donde el aprendizaje se desarrolla en comunidad. Al respecto Wenger (1996) afirma que “el conocimiento, el pertenecer y el hacer no son separables: lo que sabemos, lo que somos y lo que hacemos se unen a la perfección en una experiencia de participación” (p. 22).

A su vez, Guitert y Giménez (2000) anotan que el actual panorama sociocultural determina importantes implicaciones pedagógicas, en las cuales los individuos necesitan nuevas habilidades para su ejercicio profesional. Ellos indican que las personas requieren desarrollar autonomía e iniciativas propias para llevar a cabo sus propios procesos de aprendizaje; además, deben aprender a comunicar ideas con claridad y precisión utilizando diversos recursos tecnológicos. Unido a lo anterior, deben especializarse en procesos de toma de decisiones y contar con habilidades para trabajar de manera colaborativa.

Lucero (2003) define el aprendizaje colaborativo como “el conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo”. Para esta autora, el aprendizaje de los estudiantes es un proceso individual, el cual puede ser enriquecido con actividades colaborativas que permitan desarrollar las habilidades personales y grupales del individuo.



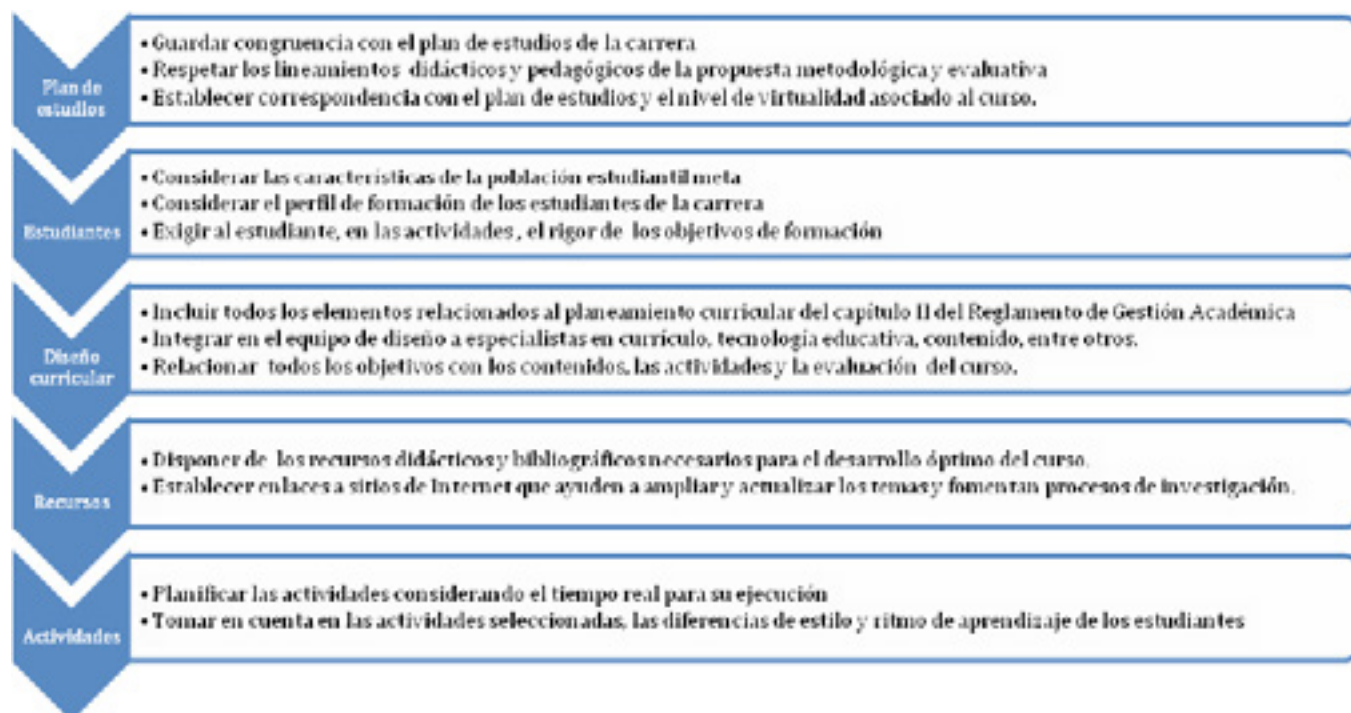
Por otra parte, en el ámbito del desarrollo de competencias para el uso de TIC, con bastante frecuencia los educadores aprenden acerca de las habilidades tecnológicas y las estrategias para su integración, en cursos aislados o en seminarios intensivos, lo que constituye un medio poco favorable para el aprendizaje, ya que las experiencias rara vez se transfieren a las prácticas del aula. Como lo anota Area (2005) “la tecnología...no debe ser el eje o centro de los procesos de enseñanza, sino un elemento mediador entre el conocimiento que debe construirse y la actividad que debe realizar el alumnado” (p.27).

Aunque los maestros requieren de manera progresiva, oportunidades cada vez más desafiantes para ampliar sus habilidades para enseñar con tecnología, los cursos o talleres aislados, por lo general, tienden a descontextualizar el uso de la tecnología. En este sentido, para tener una eficaz integración de la tecnología, se requiere que los educadores participen en experiencias de aprendizaje en contexto, para que puedan practicar, reflexionar y modificar sus prácticas (Glazer, Hannafin y Song, 2005). Asimismo, Brown, Collins y Duguid (1989), afirman que cuando el aprendizaje no se sitúa en ambientes auténticos, es decir en condiciones relacionadas con la aplicación real de esos saberes; el conocimiento y las habilidades tienden a ser más abstractos y menos significativos.

DISEÑO DE CURSOS EN LÍNEA EN LA UNED

En la UNED el diseño de los cursos se rige por el Reglamento de Gestión Académica (UNED, 2004), sin embargo para clarificar el proceso de diseño de cursos virtuales se creó un documento titulado *Cómo diseñar y ofertar cursos en línea* (UNED, 2011). De acuerdo con este documento cuando se realiza el diseño de un curso en línea es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:





Fuente: Elaboración de las autoras con base en (UNED, 2011).

A su vez, el documento indica que, junto con lo anterior, se deben contemplar cambios en el quehacer pedagógico y en el planteamiento de las actividades de interacción e interactividad, para favorecer el establecimiento de una nueva relación entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-objeto de aprendizaje (UNED, 2011).

En este contexto, docentes de las Maestrías en Educación a Distancia y Tecnología Educativa decidieron explorar la posibilidad de integrar algunas actividades de sus cursos de forma que éstas fueran comunes para ambas materias. En el siguiente apartado se describen las experiencias.

CURSOS DE LA MAESTRÍA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Los dos cursos que se trabajan de forma colaborativa en esta carrera son: Evaluación, aprendizaje y tecnología (6640) y Gráfica editorial para la producción de multimedia educativos (6286); ambos tienen una duración de doce semanas. Con el propósito de articular los aspectos teóricos y prácticos presentes en los ambientes de aprendizaje mediados por tecnología, los profesores de ambos cursos tomaron la decisión de realizar un trabajo colaborativo en algunos de los proyectos que deben preparar los estudiantes. En este sentido, el curso de Evaluación provee los contenidos para el desarrollo de diversas herramientas tecnológicas que se estudian en el curso de Gráfica.



En ambos cursos existe un interés en profundizar tanto en el proceso de construcción de aprendizajes, como en su producto final; por esta razón, los trabajos se construyen y evalúan de forma continua a lo largo de ambos cursos, para permitir que los estudiantes los vayan mejorando conforme reciben retroalimentación de los profesores y de sus pares.

El propósito del curso de Evaluación es analizar las teorías y la investigación relacionadas con la evaluación, la medición y las pruebas para la evaluación de los aprendizajes. De manera especial se enfatiza la necesidad de armonizar el diseño de ambientes de aprendizaje mediados con tecnología, con procesos de evaluación que respondan a este modelo y que empleen herramientas adecuadas para la retroalimentación oportuna de los estudiantes (Fallas, 2011). El curso de Gráfica tiene como objetivo identificar los principios de composición de mensajes gráficos complejos y su aplicación didáctica en materiales impresos y digitales (Villalobos, 2008).

Las actividades de evaluación contempladas en los cursos son (aparecen sombreadas las actividades comunes):

Actividades del curso Evaluación	%	Actividades del curso Gráfica	%
Foros de discusión	30%	Wiki Colaborativa	25%
Propuesta de evaluación de un medio tecnológico.	20%	Portafolio Grupal	25%
Webquest (común)	20%	Webquest (común)	20%
Portafolio Individual (común)	30%	Portafolio Individual (común)	20%

TRABAJOS EN COMÚN

A.WEBQUEST

Este trabajo se realiza en grupos y la meta es construir una Webquest sobre un tema de interés del grupo. El creador de las Webquest, las define como una actividad de indagación en la que toda o casi toda la información con la cual interactúan los aprendices proviene de fuentes en la Internet (Dodge, 1995). Por su parte, Adell (2007) indica que:



...una WebQuest es una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual, los alumnos harán cosas con información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir, etc. La tarea debe ser algo más que simplemente contestar preguntas concretas sobre hechos o conceptos (como en una Caza del Tesoro) o copiar lo que aparece en la pantalla del ordenador a una ficha (“copiar y pegar” e “imprimir” son los peores enemigos de “comprender”).

El trabajo, con un valor del 20% del total en ambos cursos, debe abordar tanto los aspectos técnicos como la estrategia pedagógica para su empleo en un entorno educativo. La Webquest se prepara con la herramienta Webquest creator y su diseño se orienta y evalúa dentro del curso de Gráfica; todos sus contenidos teóricos y la estrategia didáctica son guiados y evaluados en el curso de Evaluación. Los grupos publican por primera vez la Webquest en la semana nueve, para que tanto los profesores de ambos cursos, como el resto de los compañeros procedan a realimentar el trabajo, la entrega final del producto se presenta en la última semana.

A nivel de contenidos teóricos, la evaluación de la Webquest se desglosa en 100 puntos divididos en dos componentes: una evaluación grupal y una evaluación de contenidos. La evaluación grupal se presenta junto con la versión final de la Webquest y contempla un total de 70 puntos que son asignados en un proceso de autoevaluación grupal. Para estos se emplea una guía que detalla la labor de cada miembro del grupo en el proceso de producción y una valoración de los aportes realizados a lo largo del trabajo. Los otros 30 puntos de este proyecto corresponden propiamente a la calidad de los contenidos de las secciones del producto final, a saber: Introducción, Tarea, Proceso Recursos, Evaluación, Créditos y Referencias.

En el curso de Gráfica la evaluación parte de una rúbrica que contempla aspectos como la tipografía, el formato, el tratamiento y uso pertinente de las imágenes, el uso del color, el diseño de las páginas, la estructura de navegación, etc. Esta guía se entrega al inicio del curso y sirve de base para la realimentación en el proceso y la evaluación final del producto.

En los siguientes enlaces se puede apreciar algunas Webquest de los estudiantes:

• *Redescubriendo mi país*

<http://webquest.carm.es/majwq/wq/ver/21054>



- *El diario de Ana Frank: en busca de la verdad*
<http://www.cepdeorcera.org/majwq/wq/ver/3675>

B.Portafolio Individual (30 puntos)

A lo largo del curso se construye un portafolio personal sobre Evaluación, Aprendizaje y Tecnología. El portafolio se diseña utilizando un formato de Página Web por lo que se emplea el sitio de acceso libre Weebly (<http://www.weebly.com/>). El portafolio es un instrumento que tiene como objetivo común la selección de muestras de trabajo o evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas educativas, profesionales o civiles (Barberá, 2006). Los elementos que contiene el portafolio son cada uno los trabajos que se solicitan en el curso y su reflexión:

- Presentación personal: *glogster* elaborado en el foro de presentación.
- Resumen de los foros de discusión en línea
- Propuesta de evaluación de un medio
- WEBQUEST
- Cinco tareas de reflexión que se solicitan en relación con las lecturas y materiales del curso: mapa conceptual, video, smart graph, caricatura, diario doble entrada.

El portafolio se empieza a construir desde la primera intervención en el curso ya que cada actividad debe quedar reflejada en ese proyecto final, junto con una reflexión en torno a la experiencia, los aprendizajes y cualquier otra reflexión del trabajo en particular. De la misma forma que en la Webquest, el portafolio se publica de forma previa para recibir realimentación de profesores y pares durante la semana 7 y se publica en su versión final durante la semana 12.

En el curso de Evaluación se revisan de manera previa cada uno los trabajos para brindar realimentación a los alumnos, pero la nota correspondiente a cada trabajo se asigna hasta que éste se revisa en su versión final dentro del portafolio. El portafolio en su conjunto además se evalúa por medio de una guía de autoreflexión del trabajo, que cada estudiante debe completar y presentar en su producto final. En el curso de Gráfica, al igual que con la Webquest, se realiza una evaluación a lo largo del curso a partir de una rúbrica que se enfoca en los aspectos de composición y diseño gráfico.



Algunos portafolios se pueden observar en los siguientes enlaces:

- <http://evaluaciondelosaprendizajes.weebly.com/index.html>
- <http://grabajon.weebly.com/>
- <http://portafolioxinia.weebly.com/>
- <http://portafoliocarmenvega.weebly.com/>

CURSOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

En el plan de estudios de esta Maestría los dos cursos que se trabajan de forma colaborativa son: Seminario de educación a distancia en el siglo XXI (6556) y el Seminario taller de tecnología educativa (6555); la duración de ambos cursos es de doce semanas. Los profesores de ambos cursos decidieron integrar algunas actividades en ambos cursos, planteando propuestas de trabajos colaborativos para el análisis de los temas teóricos relacionados con la Educación a distancia y utilizando para su elaboración herramientas tecnológicas que permitieron la realización de los trabajos. En este caso, el curso de Seminario de Educación a Distancia en el siglo XXI aporta la temática a estudiar provee los contenidos y en el Seminario-Taller de Tecnología educativa se estudiaron las herramientas para realizar las asignaciones propuestas.

El propósito del Seminario en Educación a distancia es analizar el papel de la educación a distancia en el contexto de las tendencias de desarrollo y transformación de las sociedades, con especial interés en el caso de los países latinoamericanos, y determinar soluciones concretas para lograr esa transformación (Meza, 2012). El Seminario de Tecnología educativa tiene como objetivo reconocer y valorar las potencialidades de la Tecnología educativa y las diversas herramientas tecnológicas de la WEB 2.0 para el desarrollo de proyectos en el contexto de educación a distancia y virtual (Berrocal, 2012).

Las actividades de evaluación que tienen estos cursos son las siguientes (sombreadas las actividades comunes):



Educación a distancia en el Siglo XXI		Tecnología Educativa en la Educación a Distancia	
Actividad	%	Actividad	%
2 Foros	15	5 Foros	15
4 Tareas	45	2 Cuadros comparativos	5
Elaboración de la Wiki (común)	10	Elaboración de la Wiki (común)	10
Elaboración del blog (común)	30	Elaboración del blog (común)	10
		Proyecto	40
		Portafolio electrónico	20

TRABAJOS EN COMÚN

A.WIKI

Este trabajo lo realizaron en conjunto todos los estudiantes del grupo. En la Wiki los estudiantes deberían determinar la contribución de la educación a distancia del Siglo XXI en la calidad del aprendizaje. Según Ward Cunningham creador de la Wiki (cuyo nombre se toma de término hawaiano wiki, que significa rápido); esta herramienta constituye una manera rápida de diseñar sitios web y en su creación pueden participar varias personas de forma asíncrona (Pérez, 2006). La Wiki permite crear un sitio web con una estructura de navegación fácil, que facilita la elaboración de contenidos y la integración de elementos gráficos, imágenes, videos y sonidos; sin embargo, los contenidos incorporados no son revisados por comités científicos antes de su publicación, por lo que es responsabilidad de los autores velar por la veracidad de la información publicada (Pérez, 2006).

El trabajo, con un valor del 10% del total en ambos cursos, debe abordar tanto los aspectos técnicos como la estrategia pedagógica para su empleo en un entorno educativo. La wiki se prepara con la herramienta *Wiki* de la plataforma de aprendizaje virtual Moodle y su diseño se evalúa dentro del Seminario de Tecnología educativa y todos sus contenidos teóricos son guiados y evaluados en el Seminario de Educación a distancia. Los grupos publican en la semana cuatro, para que los profesores de ambos cursos revisen su trabajo, durante esta semana ambos docentes han orientado a los estudiantes en su elaboración.



A nivel de contenidos teóricos, la evaluación de la wiki se divide en dos componentes: aspectos del trabajo colaborativo y una evaluación de contenidos. En el trabajo colaborativo se consideraron el nivel de participación y el nivel de colaboración en la elaboración del trabajo. En cuanto a la calidad de los contenidos de las secciones del producto final, a saber: Introducción, Desarrollo, Conclusiones, Créditos y Referencias.

En el Seminario-Taller de Tecnología educativa la evaluación se basa en una rúbrica que contempla aspectos como el formato, el uso de recursos, el diseño de las páginas, la estructura de navegación, etc. Esta guía se entrega al inicio del curso.

La Wiki elaborada por los estudiantes se puede observar en el siguiente enlace:

- <http://campusvirtual.uned.ac.cr/lms/mod/wiki/view.php?id=88791>

B. EI BLOG

El blog es un espacio virtual que permite trabajar de forma personal o colaborativa, en donde es posible elaborar documentos incorporando imágenes, vídeos, audios y enlaces a otros sitios (Sánchez, Palomo & Ruiz, s.f.). Esta herramienta es de fácil uso y permite un alto grado de interactividad, ya que las personas que visitan el blog puedan brindar una opinión en el mismo sitio. Dentro de sus ventajas se pueden citar: su facilidad de acceso y navegación, la posibilidad de publicación en forma cronológica, clasificación de los contenidos, poder moderar los comentarios recibidos y la posibilidad de recibir retroalimentación y sobre todo el hecho de que los usuarios se convierten en protagonistas del aprendizaje (Sánchez, Palomo & Ruiz, s.f.).

Dadas las características del Blog se ha considerado como la herramienta ideal para el desarrollo del trabajo colaborativo planteado en el Seminario de Educación a Distancia en donde se enunciaron las siguientes consignas:

- Determinar la importancia de las comunidades de aprendizaje como una propuesta novedosa en la educación a distancia que contribuye al desarrollo social, económico y cultural, así como su metodología y características.
- Determinar los cambios de gestión, organización y administración de las instituciones que propongan alternativas de educación a distancia de última generación.
- Crear un observatorio de estándares de calidad en la educación a distancia.



Para desarrollar este trabajo, los estudiantes se distribuyen en 3 grupos de trabajo, deben elegir uno de los objetivos anteriores y elaborar un Blog de manera colaborativa. El blog es evaluado en ambos cursos desde diferentes puntos de vista: En el caso del Seminario de Educación, como un trabajo colaborativo y tomando en cuenta el nivel de profundidad de tratamiento del tema asignado. En el caso del Seminario en Tecnología Educativa, se considera el uso que se hace de la herramienta y de los diferentes recursos que se pueden utilizar y las estrategias para el desarrollo del trabajo colaborativo. En ambos cursos se utilizan dos rúbricas una para la autoevaluación del trabajo colaborativo y otra para determinar si cada uno de los blogs son elaborados de acuerdo con los requerimientos de cada uno de los cursos. Ambas docentes aclararan dudas y orientan a los estudiantes durante su elaboración de acuerdo con los planteamientos de la actividad en cada uno de los seminarios.

Los Blogs elaborados se pueden observar en los siguientes enlaces:

- <http://comunidadesvirtuales-aprendizaje.blogspot.com/>
- <http://observatoriodelacalidad.blogspot.com/>
- <http://blogdenohorayoscar.blogspot.com/>

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES

La encuesta se aplicó de en la semana 12 coincidiendo con la conclusión de los cursos. Se aseguró el anonimato a los estudiantes utilizando para la aplicación del instrumento, el sitio *Survey Monkey* en Internet. La encuesta se encuentra disponible en la siguiente dirección: <https://www.surveymonkey.com/s/TX3QYQX> .

De un total de 19 estudiantes, se recibió la respuesta completa de 13 instrumentos. La pregunta uno procuraba determinar la maestría en la cual se encontraba matriculado el estudiante. Para las preguntas dos y tres se construyó una escala de valoración que contenía siete aspectos en la primera y seis en la segunda. Las opciones se debían evaluar brindando una valoración de de uno a cinco, donde uno correspondía a insatisfacción total y cinco representaba satisfacción total.

La pregunta dos agrupaba aspectos propios del diseño de curso. El mayor valor posible a obtener en cada aspecto es de 5. Los criterios a considerar fueron:

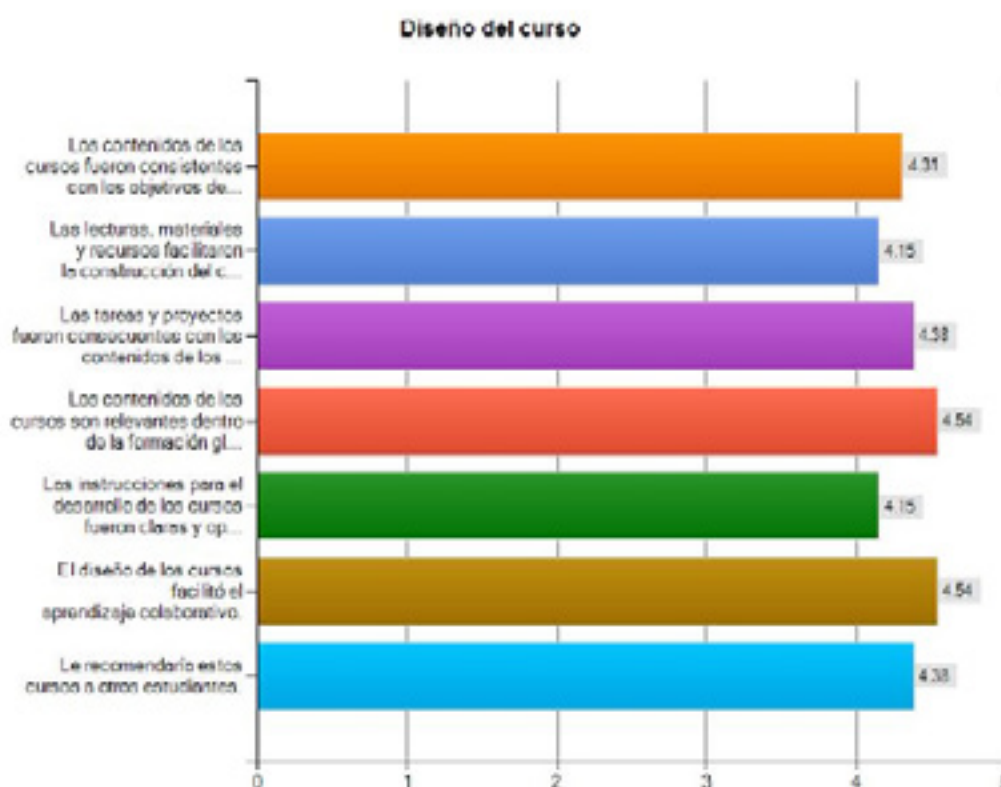


- a) Los contenidos de los cursos fueron consistentes con los objetivos de aprendizaje
- b) Las lecturas, materiales y recursos facilitaron la construcción del conocimiento.
- c) Las tareas y proyectos fueron consecuentes con los contenidos de los cursos.
- d) Los contenidos de los cursos son relevantes dentro de la formación global de la Maestría.
- e) Las instrucciones para el desarrollo de los cursos fueron claras y oportunas.
- f) El diseño de los cursos facilitó el aprendizaje colaborativo.
- g) Le recomendaría estos cursos a otros estudiantes.

Los resultados obtenidos demuestran una valoración muy positiva sobre los aspectos relacionados con el diseño y el contenido de los cursos. La puntuación más baja es de 4.15 obtenida en dos aspectos: (b) las lecturas, materiales y recursos facilitaron la construcción del conocimiento y (f) las instrucciones para el desarrollo de los cursos fueron claras y oportunas.

La puntuación más alta, corresponde a un 4.54 obtenida también en dos aspectos: (a) los contenidos de los cursos son relevantes dentro de la formación global de la Maestría y (f) el diseño de los cursos facilitó el aprendizaje colaborativo (Ver gráfico N°1).

Gráfico N°1: Diseño de curso



Fuente: Resultados de instrumento de evaluación del trabajo colaborativo



La pregunta tres se orientó a evaluar de manera específica los aspectos relacionados con el trabajo colaborativo. Nuevamente el mayor valor posible a obtener en cada aspecto era de 5. Los criterios a considerar fueron:

- a) Combinar los trabajos de dos cursos favoreció el aprendizaje.
- b) La organización de las actividades integradas en los cursos se realizó de forma adecuada.
- c) Integrar las actividades de dos cursos es una opción adecuada para facilitar el trabajo de los estudiantes.
- d) La combinación de un curso con énfasis en aspectos teóricos con un curso cuyo objetivo es el desarrollo de competencias en el área tecnológica es pertinente para la formación profesional.
- e) Se emplearon técnicas de evaluación apropiadas para medir los resultados de aprendizaje.
- f) Le gustaría que se implementara esta integración de actividades en otros cursos.

En este rubro también la valoración que hacen los estudiantes es muy positiva, obteniendo el mayor puntaje de 4.38, el aspecto (a) combinar los trabajos de dos cursos favoreció el aprendizaje. Dos aspectos que reciben el menor puntaje: (b) la organización de las actividades integradas en los cursos se realizó de forma adecuada y (e) se emplearon técnicas de evaluación apropiadas para medir los resultados de aprendizaje (ver gráfico N°2).

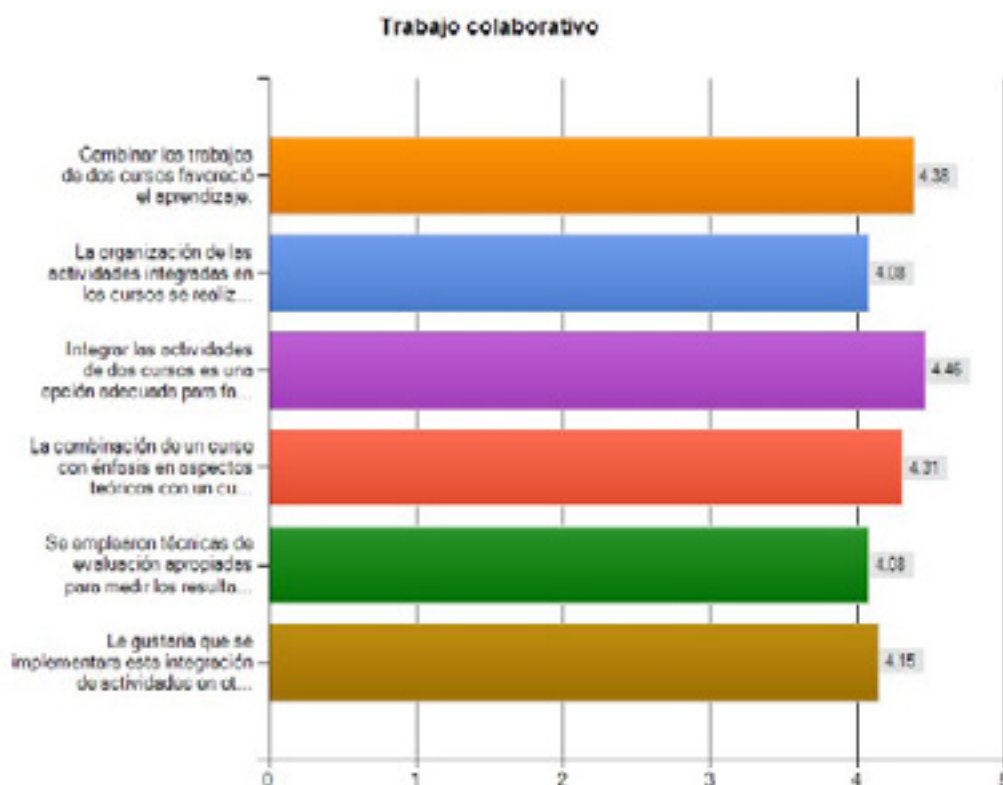
En la encuesta se incluyeron dos preguntas de tipo abierto para valorar las fortalezas y debilidades de los cursos. La pregunta cuatro planteó lo siguiente: ¿En forma general cuáles considera que fueron las fortalezas de trabajar de forma integrada una serie de actividades en dos cursos?

Las respuestas de los estudiantes revelan un alto nivel de complacencia. Algunos de los rubros que se destacan son:

La posibilidad de aplicar en forma práctica, por medio de proyectos, los contenidos abordados en los cursos.



Gráfico N°2: Trabajo colaborativo



Fuente: Resultados de instrumento de evaluación del trabajo colaborativo

Me gustó mucho que en uno de los curso se trabaje toda la parte conceptual y en el otro las la parte visual. En donde previamente a la realización de las actividades se han visto los conocimientos para su aplicación.

La fortaleza más significativa fue la de poner en práctica lo teórico en una actividad que engloba un trabajo realizado a través del tiempo.

El apoyo de dos especialistas que orientan el trabajo de los estudiantes desde sus especialidades

Permite obtener las impresiones de dos especialistas para un mismo trabajo.

Poder aplicar los conocimientos de ambos cursos en elaborar un producto final.

Se cuenta con más apoyo al tener dos docentes ayudando.

Permite al estudiante simplificar esfuerzos al ser evaluado por dos profesores en los contenidos que califican ambos.



Focalización de los esfuerzos del estudiante al integrar en un producto las demandas de dos cursos

Considero que mezclar las habilidades para realizar cada trabajo de manera conjunta genera que estemos atentos a varios aspectos al mismo tiempo. También cuidar la forma y el contenido.

El identificar que variadas situaciones tienen una complementariedad como en éste caso: el hacer recursos para evaluación toma en cuenta aspectos de diseño, que finalmente favorecen al proceso. Y no tener que hacer doble tareas para alcanzar ambos objetivos.

La pregunta cinco pedía a los estudiantes anotar las debilidades de los cursos: ¿En forma general cuáles considera que fueron las debilidades de trabajar de forma integrada una serie de actividades en dos cursos?. En este aspecto algunos de los aspectos por mejorar son:

Retroalimentación oportuna por parte de ambos docentes

Considero que hubo realimentación de una parte pero de la otra no, entonces se perdió un poco el interés. La realimentación conjunta hubiese sido más provechosa. Considero que por parte de los dos docentes, se debiese de haber dado retroalimentaciones de las actividades realizadas con un plazo de respuesta de una a dos semanas. De este modo, a los estudiantes nos da chance de hacer las mejoras pertinentes.

Claridad en las orientaciones para el desarrollo de los proyectos en ambos cursos.

A veces hay confusión con algunas actividades por no existir un espacio de actividades en conjunto. Debería haber tres espacios: uno para cada curso y otro que integre el trabajo colaborativo entre profesores para ubicar al estudiante mejor.

Los rubros de evaluación deben estar muy bien coordinados de tal manera que mientras se diseñan las actividades se tiene muy claro que hay que se debe de cumplir en ambos cursos y no suponer algunos aspectos... Ambas rúbricas muy claras.



Los facilitadores por su parte consideran que este tipo de actividades facilitan la aplicación de la tecnología en contextos educativos reales, lo que favorece la construcción del conocimiento. Además, permite el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo en los estudiantes en el modelo de educación a distancia. Estas herramientas a su vez, dejan evidencia del trabajo realizado por cada uno de los estudiantes, lo que permite verificar los aportes individuales que cada estudiante realizó para la construcción del producto final.

En cuanto a las desventajas, los tutores deben planear y valorar con antelación al inicio del curso las actividades, las consignas y las rúbricas de evaluación de los proyectos que se elaborarán de manera conjunta, tomando en consideración las competencias que se desean desarrollar en los estudiantes. En este sentido, los docentes deben tener claridad sobre el tipo de actividades y la clase de herramienta que facilitan de mejor manera el logro de los objetivos planteados. Además, se requiere gran coordinación por parte de ellos durante el desarrollo de las actividades para asegurarse que la realimentación que llegue a los estudiantes sea pertinente y oportuna.

CONSIDERACIONES FINALES

A manera de conclusión se extraen las siguientes ventajas y retos para el trabajo integrado en cursos en línea:

Ventajas

- Los estudiantes se focalizan en una única actividad para ambos cursos, lo que puede incidir en la calidad del trabajo presentado, al contar con mayor cantidad de tiempo para cumplir con sus proyectos académicos.
- Se potencia el uso y aplicación de las herramientas tecnológicas dentro del entorno educativo, como herramientas que facilitan la colaboración y el intercambio en un modelo a distancia.
- Los estudiantes por medio de un ejercicio práctico pueden aplicar en contextos reales la integración de contenidos teóricos con herramientas tecnológicas apropiadas.

Retos

- Se requiere gran coordinación por parte de los tutores de ambos cursos para la planificación de las actividades.



- Los estudiantes deben acatar en un solo producto final las orientaciones de dos profesores con criterios y parámetros diferentes. En este sentido la presencia de rúbricas que especifiquen claramente los criterios de evaluación en ambos cursos es un requisito indispensable.
- En esta modalidad se aplica con mayor razón uno de los aspectos a tomar en cuenta en los cursos en línea, que consiste en la necesidad de explicitar las actividades con toda claridad y de manera redundante para garantizar la comprensión por parte del estudiante.

REFERENCIAS

ADELL, J., 2004, Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Recuperado de http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm

AREA, M., 2005, Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW. *Revista Cooperación Educativa del MCEP*, 79, 26-32. Recuperado de <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/metproyectos.pdf>

BARBEARÁ, E., julio, 2006, Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 5(6). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6>

BERROCAL, V., 2012, *Orientaciones del curso: Seminario Taller de Tecnología Educativa. Maestría en Educación a Distancia*. UNED, Costa Rica.

BROWN, J. S., Collins, A., & Duguid, P., 1989, *Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

DODGE, B., 1995, WebQuests: a technique for Internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.

FALLAS, I., 2011, Orientaciones del curso: *Evaluación, aprendizaje y tecnología. Maestría en Tecnología Educativa*. UNED, Costa Rica.

GLAZER, E. , Hannafin, M.J. & Song, L., 2005, Promoting technology integration through collaborative apprenticeships. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 57-67.



GUITERT, M., & Giménez, F., 2000, Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En Duart, J. M^a y Sangrá A. (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona: Gedisa.

LUCERO, M., 2003, Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>

MEZA, J., 2012, *Orientaciones del curso: Seminario de Educación a Distancia en el Siglo XXI. Maestría en Educación a Distancia*. UNED, Costa Rica.

PÉREZ, F., 2006, Usos educativos de Wikis. *Escuela Abierta* 9, 127-144. Recuperado de http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea9/perez.pdf

SÁNCHEZ, J., Palomo, R. & Ruiz, J. (s.f.). *Uso educativo de los blog. En Posibilidades didácticas de la Web 2.0*. Recuperado de http://www.tecnologiaedu.uma.es/materiales/web20/archivos/cap2Web20_iGoogle.pdf

Universidad Estatal a Distancia, 2004, *Reglamento gestión académica de la Universidad Estatal a Distancia*. San José, Costa Rica: Autor.

Universidad Estatal a Distancia, 2011, *Cómo diseñar y ofertar cursos en línea*. San José, Costa Rica: Autor.

VILLALOBOS, D., 2008, *Wikis en proceso de aprendizaje. Dos experiencias*. XIV Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia, Universidad Estatal Distancia, San José, Costa Rica. Recuperado de http://www.uned.ac.cr/XIV_Congreso/memoria/pdfs%20ponencias/Eje%202/115.pdf

WENGER, E., 1996, Communities of practice: The social fabric of the learning organization. *HealthCare Forum Journal*, 39(4), 20-26.



MIGUEL JESÚS BASCÓN DÍAZ

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

MJBASCON@US.ES

CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS ENTRE PROFESOR Y ALUMNADO: UNA ORGANIZACIÓN PROPOSICIONAL Y NARRATIVA DEL CONOCIMIENTO

RESUMEN

Este trabajo hace énfasis en la importancia que tienen las relaciones sociales en la vida académica. El espacio docente, tanto físico como virtual, se constituye en un escenario privilegiado para la construcción conjunta de conocimientos entre profesorado y alumnado. El objetivo fue analizar la participación guiada en la relación profesorado-alumnado, y la aportación de cada colectivo. Los datos fueron recogidos durante los cursos académicos 2008/2009 y 2009/2010 en la asignatura Psicología de la Comunicación (Universidad de Sevilla). El entorno de aprendizaje fue mixto: bloque de sesiones presenciales programadas, y espacio virtual en WEBCT. Se verifica que el modelo de interacción y red social resulta eficaz para resolver conjuntamente tareas y actividades académicas, bajo la participación guiada. Además, la combinación del modo proposicional (profesorado) y narrativo (alumnado), contribuye a la mejora de la calidad docente y el rendimiento académico y formación del alumnado.

Palabras clave: Redes Sociales, Enseñanza Virtual, Construcción Conjunta de Significados, Intersubjetividad, Participación Guiada, Pensamiento Proposicional y Narrativo.



MAKING MEANINGS BETWEEN TEACHER AND STUDENTS: A PROPOSITIONAL AND NARRATIVE ORGANIZATION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT

This work emphasizes the importance of social relations in academic life. The educational context, both classroom and virtual, becomes a privileged scenario for the joint construction of knowledge between teachers and students. The aim was to analyze the guided participation in teacher-student relationship and the contribution of each group. Data were collected during the academic years 2008/2009 and 2009/2010 in the subject Psychology of Communication (University of Seville). The learning environment was mixed: block scheduled sessions, and virtual space in WEBCT. It is verified that the model of interaction and social network is effective to solve together tasks and academic activities under the guided participation. In addition, the combination of propositional mode (teachers) and narrative (students) contributes to improving teacher quality and academic performance and training of students.

Keywords: Social Networks, Virtual Teaching, Joint Meaning Making, Intersubjectivity, Guided Participation, Propositional and Narrative Thought

INTRODUCCIÓN

El análisis de la compleja dinámica en la que se implican profesorado y alumnado es un tema que evoca numerosas interrogantes, y que lleva a considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje como una construcción conjunta de conocimientos, a partir de las interacciones que entre dos colectivos se producen. Por tanto, el espacio docente, tanto presencial como virtual, se constituye en un escenario privilegiado para la creación y el encuentro de *significados*, considerándose ambas partes como agentes activos en la práctica educativa.

El significado no será conceptualizado aquí como una propiedad subjetiva del individuo, sino más bien como algo que se logra a través de los “esfuerzos coordinados” de un grupo de personas en interacción. El significado no es algo individual, interno o perteneciente a la cabeza de un individuo. Es más bien, una construcción conjunta que emerge de las interacciones de los sujetos en los contextos en que se desarrollan. Esta perspectiva trata al significado como un acontecimiento de pertenencia histórica y cultural, es decir, siempre es significado para una persona o una comunidad. En sí mismas las palabras no tienen significado, sólo lo tienen para las



persona o una comunidad. En sí mismas las palabras no tienen significado, sólo lo tienen para las personas que las “utilizan” a fin de significar algo en el contexto de la comunicación interpersonal (Cubero *et al.*, 2005).

Para que la comunicación sea posible, y con ella la actividad conjunta, es necesario que los participantes en la interacción puedan compartir perspectivas; esta comprensión mutua ha sido denominada *intersubjetividad* (Rommetveit, 1974, 1979; Wertsch, 1984). Podemos entendernos en la medida que compartimos un punto de vista, una referencia común a la que se llega en la comunicación, modificando, si es necesario, el propio punto de vista para acercarlo al del otro. Wertsch (1984) ha señalado que el mutuo ajuste depende en gran medida de que los participantes compartan una misma definición de la situación, alcanzada gracias a un proceso de negociación de las diferentes definiciones intrasubjetivas. Se trata, pues, de establecer y mantener un determinado grado de intersubjetividad. Ambas partes, profesorado y alumnado, tienen responsabilidad en este proceso.

La importancia de los procesos de interacción y comunicación social para el desarrollo de las personas es una idea ampliamente defendida por numerosos autores.

Barbara Rogoff (1993/2002), concibe el desarrollo como un aprendizaje en el que el individuo asimila el uso de instrumentos, apropiándose y ampliando los conocimientos de su entorno mediante actividades compartidas con otros individuos. Por tanto, el desarrollo cognitivo está inmerso en el contexto de las relaciones, los instrumentos y las prácticas sociales. La autora, plantea el concepto de “*participación guiada*” para dar explicación al proceso de iniciación de los aprendices a la vida intelectual de su comunidad. La participación guiada supone la colaboración y la comprensión compartida en actividades de resolución de problemas. Para ello, la interacción con otras personas resulta crucial, ya que contribuye al desarrollo guiando la participación en actividades, ayudando a adaptar la comprensión a nuevas situaciones y estructurando los intentos de resolución de problemas.

En este sentido, tanto la guía como la participación en actividades sociales son esenciales. Se considera el papel activo del individuo cuando se sirve de la guía social, en el sentido de intentar aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus compañeros y con miembros más hábiles. De este modo, se adquieren destrezas e instrumentos que permiten abordar nuevos problemas. La participación guiada se lleva a cabo mediante explicaciones, discusiones, presentación de modelos más expertos, observación activa, comunicación, organización de los papeles que el aprendiz ha de desempeñar y participación conjunta; en este



sentido, el proceso de participación guiada se basa en la intersubjetividad, que ha sido referida anteriormente.

Bruner es otro defensor de la importancia de los procesos sociales. Defiende que el desarrollo cognitivo, y en última instancia el desarrollo intelectual, es en gran medida la interiorización de instrumentos de origen sociocultural. Distingue dos modos de conocer y pensar: el *proposicional* y el *narrativo* (Bruner, 1988). El modo proposicional se caracteriza por una organización del conocimiento abstracta, descontextualizada y formal. Por contraste, el modo narrativo de organizar la realidad implica el uso de experiencias concretas y contextualizadas para la organización del conocimiento.

Cada uno de ellos brinda la oportunidad de ordenar la experiencia, de construir la realidad y de convencer a otros mediante recursos diferentes. Estas dos modalidades son complementarias, pero no pueden reducirse la una a la otra, ya que tienen principios funcionales propios. Mientras el pensamiento proposicional se expresa en conceptos, categorías, definiciones o proposiciones abstractas, el pensamiento narrativo nos aporta riqueza de matices, características propias, particulares y singulares de las acciones humanas. Ambos modos producen significados y reflejan modos complejos de conocimiento; según Bruner (1988), *en uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud* (p.23). La idea de la existencia de estos dos tipos o formas de organización del conocimiento, que se combinan y complementan durante la interacción entre profesor y alumnado, será el elemento clave sobre el que se vertebra este trabajo, como se verá más adelante.

Teniendo en cuenta el planteamiento teórico expuesto hasta el momento, el objetivo perseguido en este trabajo es constatar la viabilidad de la construcción conjunta de significados en el contexto educativo, a través de una participación guiada entre profesorado y alumnado. Asimismo, en este sentido, verificar cómo la combinación de las dos formas de organización del conocimiento, proposicional y narrativa, favorece la actividad académica y docente.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Desde el pasado curso académico está siendo implementada la metodología docente que aquí se describe, es decir, se ha llevado a cabo durante los cursos 2008/2009 y 2009/1010. El entorno de aprendizaje utilizado ha sido mixto. Por un lado, la organización docente de la asignatura contempla 10 sesiones programadas de trabajo práctico, en las que el alumnado, en grupos de 3 o 4 miembros, va elaborando sus propuestas, que son supervisadas y guiadas



por el profesor. De ellas 7 se desarrollan de manera presencial en el aula, y 3 son en formato no presencial. Además, se ofrece un servicio de tutorías personalizadas de 2 horas semanales, para la resolución de dudas y problemas relacionados con las tareas y actividades.

Por otro lado, se ha dispuesto un espacio virtual en la plataforma de trabajo WEBCT (<https://ev.us.es:8443/portalev/inicio/>), al que alumnos y alumnas pueden acceder de manera continuada y sin restricciones. En la Figura1 se puede observar dicho espacio, que corresponde a las clases prácticas de la asignatura optativa *Psicología de la Comunicación*, ubicada en el curso 5º de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Dicho espacio contiene, además del programa de la asignatura, un apartado referido al marco conceptual (*objetivos, herramienta metodológica: análisis del discurso*) y otro a los aspectos procedimentales de la asignatura (*actividades, secuencia de sesiones, evaluación y criterios*). También cuenta con una sección de contenidos, que es donde reside el núcleo del instrumento de construcción conjunta del conocimiento entre profesorado y alumnado, ya que se articula en base a dos elementos: un breve pero preciso soporte teórico diseñado y presentado por el profesor, y las prácticas reales del alumnado, en forma de trabajos elaborados y aportados por los grupos de alumnos y alumnas. Veamos ambos elementos:

Soporte teórico (ofrecido por el profesor): *Algunas nociones básicas. Bibliografía*.

Este material (Figura2) sirve de base para las explicaciones del profesor, ya que sitúa el concepto teórico tratado, a la vez que ofrece la posibilidad de profundizar en el tema mediante el uso de referencias y fuentes bibliográficas. Al iniciarse la docencia de esta asignatura se brinda al alumnado la posibilidad de practicar con tres líneas de trabajo diferentes, siendo los propios grupos de alumnos y alumnas los que eligen el tema a desarrollar. En este ejemplo se muestra el contenido utilizado para la línea de trabajo *“Narrativa y Memoria Autobiográfica”*.

Aportaciones prácticas: (del alumnado): *A modo de ejemplo: trabajo de un grupo de clase* (presentación de diapositivas, videograbación de la exposición).

Tras varias semanas de trabajo y seguimiento por el docente, los grupos de alumnos y alumnas culminan la realización de la práctica, entregando un informe escrito y haciendo una presentación oral de sus actividades al resto de compañeros y compañeras de clase. Este es precisamente el material que se utiliza para la plataforma WEBCT; concretamente la presentación de las diapositivas (Figura3) y la videograbación de la exposición del grupo.



Los trabajos prácticos del alumnado que se exponen en la parte de contenidos, y que sirven como parte del material curricular de la asignatura, son seleccionados en base a un criterio de calidad, es decir, de todos los presentados son elegidos aquellos que mejor evaluación obtienen, y que por lo tanto más indicios de representatividad cumplen. Para ello, el concepto de evaluación adoptado se vertebra sobre indicadores como la claridad y la legibilidad del material empleado, la coherencia conceptual, el ajuste entre tiempo y cantidad, o el manejo de bibliografía variada. De esta manera, se garantiza que las actividades del alumnado utilizadas para la docencia cumplen las garantías suficientes para ser tomadas como material didáctico.

CONCLUSIONES

Como se percibe a lo largo de este trabajo, la interacción social y las relaciones interpersonales favorecen el desarrollo de las personas, ya que permiten la interiorización y apropiación de diversos instrumentos psicosociales. En el terreno educativo resulta determinante la guía, que es proporcionada por la interacción con otras personas que ya han logrado cierta destreza en la utilización de dichos instrumentos. Teniendo en cuenta esto, el modelo de interacción social resulta eficaz a la hora de resolver conjuntamente los problemas, bajo la participación guiada de una persona “más capaz” para una situación dada. En este trabajo, la guía es ofrecida, principalmente, por el profesor, sobre todo en las sesiones de trabajo presencial y en las tutorías.

Referente a las dos modalidades de organización del conocimiento, proposicional y narrativo, se han articulado sobre todo mediante el papel del profesor y el alumnado, respectivamente. Así, en un plano didáctico y educativo, se considera que la aportación teórica impartida por el profesorado puede considerarse de carácter proposicional, por ser un conocimiento altamente contrastado y respaldado científicamente, validado por una trayectoria investigadora suficiente, y configurado por un conjunto de conceptos y categorías abstractas y formales. Por otro lado, el trabajo del alumnado, derivado de la actividad académica, supone un conocimiento más próximo a lo narrativo, ya que representa y ejemplifica una aplicación concreta y singular de la formación recibida. La combinación de estas dos formas de organización del conocimiento constituye un valioso y potente instrumento para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tradicionalmente, se ha tendido a considerar que el pensamiento proposicional, por su naturaleza lógica y científica, es más desarrollado y evolucionado, mientras que el narrativo es inferior, propio de un pensamiento inmaduro y que aparece en primer lugar en el curso del desarrollo, para ser sustituido por otro modo de pensar y organizar la realidad más racional.



Según Bruner, ambos tipos de pensamiento son complementarios e igualmente determinantes, sólo que organizan el conocimiento de manera diferente.

En este contexto, se ha podido comprobar cómo la presencia conjunta de lo proposicional (aportación del profesor) y de lo narrativo (aportaciones del alumnado), genera un espacio de aprendizaje compartido, con óptimos beneficios para el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura. Este hecho se constata cuando observamos la calidad y originalidad de los trabajos prácticos realizados por los alumnos y alumnas. Cada curso académico, los diseños de las actividades son siempre inéditos, las réplicas rara vez se producen y el rendimiento académico en la práctica de esta asignatura resulta muy positivo.

REFERENCIAS

BRUNER, J., 1988, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Traducción de Beatriz López 1999. Barcelona: Gedisa.

CUBERO, R., Santamaría, A., De la Mata, M.L., Prados, M.M. & Bascón, M.J., 2005, La construcción del conocimiento psicológico: un estudio de la interacción y el discurso en las aulas universitarias. La creación y mantenimiento de la intersubjetividad. *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. 136-137 (resumen), más versión completa en CD.

ROGOFF, B., 1993/2002, *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. New York: Willey.

ROMMETVEIT, R., 1979, On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R.M. Blackar (Eds.), *Studies on language, thought and verbal communication*. London: Academic Press.

WERTSCH, J.V., 1984, The zone of proximal development: Some conceptual issues. En B. Rogoff y J.V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.





Figura1. Espacio virtual de la asignatura Psicología de la Comunicación (WEBCT).

<p>Narrativa y Memoria Autobiográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> la narrativa es la forma de organizar los acontecimientos a través de los actos de lenguaje, acciones mentales y físicas. las personas narran sobre sus experiencias y emociones. el YO (Self) se construye y reconstruye en base a los relatos y narraciones que se cuentan (YO NARRADOR). reflexión e imaginación como herramientas al servicio del YO. <p>4</p>	<p>Narrativa y Memoria Autobiográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> la memoria autobiográfica es la memoria para los sucesos de la propia vida. un proceso que facilita la construcción y reconstrucción de la identidad. a través del discurso se narra y describe a episodios personales (memoria episódica) en los que la persona se incluye como parte. <p>2</p>
<p>Narrativa y Memoria Autobiográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> se organiza en temas generales, episodios, acciones, generativos y sucesos específicos. existencia de metanarrativas que construyen la realidad <ul style="list-style-type: none"> estructura de tiempo compartido, particularidad genérica, las acciones, tener razones, composición temático, conexiones implícitas, ambigüedad de la referencia, centralidad de la problemática, negociabilidad inherente, extensibilidad histórica. indicadores del self <ul style="list-style-type: none"> agencia, posicionamiento, reflexividad, recursos, sistema social, compromiso, evaluación, congruencia, auto dones. <p>3</p>	<p>Bibliografía Narrativa y Memoria Autobiográfica</p> <p>Bibliografía básica</p> <p>Bruner, J.S. (1990). La autobiografía y el yo. En <i>Años de significado</i>. Madrid: Alianza.</p> <p>Bruner, J.S. (1992). La construcción narrativa de la realidad. En <i>La educación, puerta de la cultura</i>. Madrid: Alianza.</p> <p>Bibliografía de apoyo (complementaria)</p> <p>Bruner, J.S. (1996). A narrative model of self-construction. <i>Annals of the New York Academy of Sciences</i>, 818, pp. 145-161.</p> <p>Figueroa, R., Hudson, C.A. (2003). <i>Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives</i>. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.</p>

Figura2. Soporte teórico ofrecido por el profesor.



NARRATIVA



Christina Navarro Ruiz
Violeta Corda Alconzo

Introducción

- Narrativa relación entre la memoria autobiográfica, el yo y el lenguaje.
- El lenguaje refleja la identidad y la cultura.
- Narrativa como modo de discurso (género) y como organizar la experiencia (personalismo).
- **“La realidad no existe, ella es construida. Los materiales utilizados son las palabras, las imágenes de las cosas y de las imágenes, las imágenes de las imágenes de las cosas”**

Metodología

- Objetivo: analizar las características del discurso narrativo.
Paisaje de la realidad: memoria, experiencia y yo, cultura, memoria.
Paisaje de la conciencia: historia, mitos, símbolos, ser humano, reflexiones.
- Marco teórico:
- El lenguaje y la construcción de sentido (1999) Barthes
- Experiencia y la construcción del yo (1999) Barthes
 - “¿Qué es lo que nos hace ser humanos?”
 - “¿Qué es lo que nos hace ser humanos?”
 - “¿Qué es lo que nos hace ser humanos?”
 - “¿Qué es lo que nos hace ser humanos?”
 - “¿Qué es lo que nos hace ser humanos?”
 - “¿Qué es lo que nos hace ser humanos?”
 - “¿Qué es lo que nos hace ser humanos?”
 - “¿Qué es lo que nos hace ser humanos?”

Análisis del discurso

Interpretaciones

- Preponderancia de los elementos narrativos de acción en general.
- Parece que los paisajes de acción reflejan el “qué ocurrió” mientras que los paisajes de la conciencia reflejan “cómo ocurrió” y “por qué ocurrió”.
- Tendencias de género como dos estilos opuestos:
 - Mujeres: tendente a las relaciones interpersonales o más afectivo
 - Hombres: tendente a lo abstracto o más racional

Posibles aplicaciones

- Narrativa y memoria autobiográfica
- → “un cuento dentro de un cuento”; proyectan elementos autobiográficos al contar e interpretar una historia; las personas cuentan sus versiones, des de su propia experiencia

Figura3. Presentación con diapositivas del trabajo de un grupo de alumnas



CARLA AURÉLIA DE ALMEIDA

UNIVERSIDADE ABERTA, PORTUGAL,

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

CALMEIDA@UAB.PT

INTERAÇÃO DISCURSIVA: O ATO ILOCUTÓRIO DE CONVITE/PROPOSTA EM CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM ONLINE

RESUMO

Tendo por base a investigação realizada no âmbito da Pragmática Linguística e o funcionamento discursivo de atos ilocutórios de convite, de oferta e de proposta (Almeida, 1998; 2000a), procederemos à análise do modo como os fundamentos teóricos destes conceitos são operacionalizados na sala de aula virtual, sendo estes atos de discurso objeto e meio de aprendizagem em fóruns de discussão online. Analisaremos a construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem, tendo em consideração uma aprendizagem orientada para a resolução de problemas.

Palavras-chave: ato ilocutório de convite; ato de proposta; ato de oferta, comunidade de aprendizagem; interação discursiva



DISCURSIVE INTERACTION: THE ILLOCUTIONARY ACT OF INVITATION/PROPOSAL IN AN ONLINE TEACHING/LEARNING CONTEXT

ABSTRACT

Taking as reference a research in the field of Linguistic Pragmatics and the discursive functioning of the illocutionary acts of invitation, offer and proposal (Almeida, 1998; 2000a), we analyse how the theoretical groundings of these concepts are operationalized in the virtual classroom, having these speech acts as object and milieu of learning in online discussion forums. We will, thus, analyse the construction of knowledge in virtual learning environments, taking into consideration a learning experience orientated to solve problems.

Keywords: illocutionary act of invitation; act of proposal; act of offer; learning community; discursive interaction

INTRODUÇÃO

Considerando a investigação realizada no âmbito da Pragmática Linguística sobre os atos ilocutórios de convite/ proposta (Almeida, 1998; 1999; 2000a; 2000b) e a lecionação online num Curso Ao Longo da Vida (curso de formação ao abrigo do protocolo assinado entre a Universidade Aberta e o Instituto Camões), procederemos à análise do modo como os fundamentos teóricos destes conceitos são operacionalizados na sala de aula virtual, sendo estes atos de discurso objeto e meio de aprendizagem em fóruns de discussão online, perspetivando-os em diferentes contextos interculturais.

1. DIMENSÕES DO ATO ILOCUTÓRIO DE CONVITE NA SALA DE AULA: OBJETO E MEIO DE ANÁLISE

No presente texto, teremos presente a investigação realizada sobre os atos ilocutórios de *convite* de Almeida (1996; 1998; 2000a; 2000b) em interações verbais do quotidiano que se enquadra no paradigma da Linguística do Uso/ Funcionamento do Sistema (Fonseca, 1994). Consideraremos as articulações entre a caracterização dos aspetos linguísticos e convencionais da atividade discursiva que permitem o cálculo interpretativo dos falantes copresentes na



interação verbal e o trabalho de meta-análise na sala de aula virtual em fóruns de discussão.

Deste modo, o enfoque analítico aqui adotado privilegia uma perspectiva fundada na inserção da categoria Ato de Discurso na interação, considerando os aspetos da organização e funcionamento dos atos ilocutórios de *convite/proposta* em contexto, tendo por base uma aprendizagem orientada para a resolução de problemas (Anderson, 2004) a partir da apresentação de diferentes situações de comunicação e incrementando a reflexão e aplicação aos próprios contextos de intervenção em fórum. O fórum de discussão constitui, assim, um *espaço interacional* (Gumperz, 1989) de diálogo que possibilita a análise conjunta dos conceitos estudados e permite a autoavaliação dos processos linguísticos que os próprios formandos realizam.

1.1. ENFOQUE ANALÍTICO: A CONSTRUÇÃO

DO CONHECIMENTO NO ENSINO ONLINE

O presente texto tem por base o trabalho que a autora deste texto realizou com 59 formandos do Curso de Formação *Pragmática Linguística e Ensino do Português: a comunicação oral e escrita*, realizado no primeiro semestre de 2012 (protocolo entre a Universidade Aberta e o Instituto Camões). Estes formandos enquadram-se em diversos contextos interculturais: México, Portugal, Luxemburgo, Brasil, Cabo Verde, Alemanha, Espanha e Croácia.

Os formandos deste curso, realizado no período referido, são mestres, professores do ensino secundário de Português, tradutores e leitores de Português ao abrigo do Instituto Camões e docentes que têm o Espanhol como língua materna. Foi possível constituir duas turmas com espaços comuns de café, um espaço de “aperto de mão” (espaço de apresentação), espaço de dúvidas e ambientação (espaço central), com dois fóruns de trabalho autónomos. Como os formandos apresentam diferentes *estilos de aprendizagem*, o trabalho pedagógico visa orientar a reconstrução do conhecimento de modo a que os formandos integrem os conteúdos novos em sínteses novas, através de estratégias discursivas de promoção da interatividade que permitam o desejável conflito sociocognitivo, isto é, na linha de T. Anderson (2004), a resolução deste conflito passa pelo discurso, revelando o papel do professor como “facilitador do discurso” (Idem). O *discurso*, como “processo ou poder para refletir/raciocinar”, permite esclarecer conceitos, resolver problemas e permite ultrapassar, na linha de Piaget, uma “dissonância cognitiva” que possibilita o avanço da construção do conhecimento.



A motivação fundamental para pertencer a uma *comunidade de aprendizagem* revelou-se no espaço de partilha de análises com base nos textos de partida, nos vídeos apresentados e na necessidade de aplicação dos conceitos em estudo a exemplos concretos, vividos, retirados das experiências de vida dos próprios formandos.

Do Curso fazem parte o Contrato de Aprendizagem (<http://plataforma1.instituto-camoes.pt/course/view.php?id=266>) , o fórum Notícias; o Espaço de Apresentação do fórum “Aperto de Mão”; o fórum “Dúvidas”; o café *Ponto de Encontro*. Para além do Módulo de Ambientação ou “Quebra Gelo”, o curso é constituído por 4 módulos: 1. Pragmática Linguística - conceitos centrais; 2. A Teoria do Ilocutório: análise dos atos de discurso em interações (exercícios práticos); 3. O sistema de delicadeza e as formas de tratamento em textos orais e escritos em Língua Portuguesa; 4. A interação discursiva: um percurso de descoberta com a proposta e a análise de textos orais e escritos.

Na construção do conhecimento online, neste Curso de Formação, temos como enfoque analítico os referenciais teóricos estabelecidos no âmbito da Pragmática Linguística e da Análise Interacional (Kerbrat-Orecchioni, 1990; Traverso, 1996) e a investigação desenvolvida por Almeida (1996; 1998; 2000a; 2000b; 2009). Com base na análise do Contrato de Aprendizagem, é possível negociar um percurso de descoberta com os formandos, tendo sempre presente os fundamentos de Pereira; Mendes; Mota; Morgado; Aires (2003) sobre a proposta de modelo de uma pedagogia do ensino online pós-graduado com alargamentos analíticos no modelo pedagógico da Universidade Aberta para o 2º. Ciclo (Pereira; Mendes; Morgado; Amante; Bidarra, 2007). Procuramos ainda considerar, na nossa prática pedagógica, os contributos do modelo teórico desenvolvido por Garrison, Anderson e Archer (2000); Anderson (2003); Garrison; Anderson (2003); Anderson; Elloumi (2004) e Salmon (2002).

O Contrato de Aprendizagem é um instrumento fundamental na prática pedagógica, pois possibilita a clarificação de papéis, o esclarecimento de funções e permite regular o modo de funcionamento do percurso de aprendizagem, determinando que se espera do formando um papel ativo, envolvido na construção do conhecimento, capaz de formular questões e de debater em fórum. O Contrato apresenta, ainda, a determinação dos critérios de avaliação (esclarecendo a avaliação do e-professor e permitindo a autoavaliação dos formandos), dos objetivos, dos conteúdos, dos recursos e da calendarização das e-atividades (Salmon, 2002).

Consideramos, assim, as três linhas de força de educação a distância: a formação centrada no *estudante*; a *flexibilidade* permitida pelas metodologias de trabalho assíncronas que



promovem a reflexão crítica por força do caráter mais elaborado da interação escrita; o primado da *interação* (Pereira *et al.*, 2007). Com base nestas linhas de força, o delinear de estratégias de ativação da aprendizagem (*Idem*) tem como resultado o *envolvimento* dos estudantes nos processos conjuntos de análise, considerando os dois pilares estruturantes da aprendizagem: a aprendizagem independente e a aprendizagem colaborativa com raiz no paradigma sócio-construtivista.

Na análise da prática pedagógica online, consideramos as três componentes críticas na criação de uma efetiva comunidade educativa online: a presença cognitiva consubstanciada num percurso de descoberta, a *presença social* e a *presença do professor* (Garrison, Anderson, Archer, 2000; Anderson, 2004: 274).

O conceito de presença cognitiva de T. Anderson (2004: 274) diz respeito ao desenho de um percurso teórico de análise que permita o incremento de um pensar crítico com o desenvolvimento de capacidades metacognitivas. É também interessante verificar como se relaciona, neste modelo, esta “presença cognitiva” com a “presença social” que diz respeito ao contexto colaborativo e, claro, à presença do professor revelada pela delimitação do percurso com atividades sequenciadas bem delimitadas no tempo e que promovam a aprendizagem ativa e interativa: a experiência educacional vivida neste modelo resulta da inter-relação destes diferentes níveis e é fruto de uma presença ativa do professor como “facilitador do discurso” (*Idem*). Verifica-se também que a aprendizagem orientada para a resolução de problemas é uma forma interessante de redesenhar constantemente o currículo (*Idem*).

Pautamos a nossa análise pela apresentação de alguns problemas de partida. Que relação se pode estabelecer entre o desenho de atividades (e-atividades) e o incremento do trabalho no fórum interativo? Quais as estratégias discursivas que o e-professor pode realizar no sentido de incrementar a procura do conhecimento através de uma “presença cognitiva” ativa? De que modo os interlocutores procedem ao estabelecimento de *identidades discursivas*, *i. e.* “*identidades relevantes para a ação*” (Antaki; Widdicombe, 1998) e contribuem para o sentido de pertença a uma *comunidade de aprendizagem* específica com práticas discursivas particulares?



1.2. “IDENTIDADES SITUADAS”:

POSIÇÕES INTERACIONAIS EM FÓRUM

Os formandos têm apresentado no fórum *Aperto de Mão* expectativas diversificadas em relação ao plano de formação: aprofundar a sua formação nos Novos Programas de Português no que diz respeito à componente da Pragmática Linguística (“Chamo-me R.G., sou professora de Português e nos últimos dez anos tenho lecionado sempre no ensino secundário, por isso, não tive oportunidade de fazer formação nos Novos Programas de Português”; formanda, Portugal, Professora de Português, quarta, 9 novembro 2011, 22:32); adquirir instrumentos de análise na área da Pragmática Linguística aplicados ao ensino do Português como Língua Materna e como Língua Não Materna (“Sou licenciado Línguas e Literaturas Modernas e professor dos grupos 300 e 330, e inscrevi-me nesta ação de formação com a noção clara de que é necessário, com todos os ventos e todas as marés, investir em nós próprios e no nosso percurso profissional, adquirindo um leque de “instrumentos técnicos” cada vez mais amplo para nos podermos adequar e moldar às exigências do nosso tempo”; formando, Portugal, terça, 8 novembro 2011, 20:19); aprofundar um tema específico na área da Linguística e, não raro, é demonstrada a expectativa de “conhecer Portugal” e a sua cultura, partilhar saberes (“Partilharei o que souber e for útil, mas, sobretudo, dúvidas! formanda, Portugal, Professora de Português, quarta, 9 novembro 2011, 22:32), conhecer mais sobre o país (“Por enquanto, o curso de pragmática é-me uma janela aberta por onde avançar em tal desígnio”, formando do México, terça, 8 novembro de 2011, 20:44). Com efeito, faz parte do conhecimento compartilhado dos participantes neste espaço interacional que aprender as questões relacionadas com os atos de discurso em contexto e com as estratégias discursivas que eles consubstanciam, tendo por base textos de autores portugueses e outros materiais escritos, orais, visuais (a visualização dos quadros de Paula Rego relacionando-a com o ato de *contar histórias* e a reflexão aberta pela análise de Foucault do quadro de Diego Velázquez *Las Meninas*, 1656-57, do Museo del Prado de Madrid) e fílmicos (a análise do videograma de Almeida, 2000b), possibilita o alargamento do estudo da linguagem em funcionamento numa perspetiva integrada.

O trabalho em fórum é colaborativo e, não raro, ao longo do trabalho nos diferentes módulos, ocorrem segmentos de abertura que demonstram a motivação e a necessidade de participar no fórum assiduamente nos calendários estipulados no Contrato de Aprendizagem:

“Chego já algo atrasada a este debate, o que me levou a questionar se deveria comentar algumas reflexões já apresentadas, ou abrir um novo tópico” (formanda do sexo feminino, professora, análise em fórum sobre a noção de ‘coerência textual’, novembro de 2011, 21:08).



A análise dos temas em debate é sempre ancorada numa relação de experiências vividas, autênticas, elaborada a partir dos quadros de experiência de vida dos formandos: “Boa noite, (...) Ao circular no metro de Lisboa, deparei com um cartaz de promoção do civismo (em anexo) que, de imediato, me remeteu para os sistemas de delicadeza.” (formanda residente em Portugal, 26 janeiro 2012, 01:37).

1.3. ANÁLISE DO ATO ILOCUTÓRIO DE CONVITE (BREVE NOTA)

Na linha dos estudos realizados em C. A. de Almeida (1998, 2000a), demonstra-se nesta formação, através da análise de exemplos práticos, que o ato com o valor ilocutório de convite apresenta muitas semelhanças com o ato de oferta não só a nível do conteúdo proposicional, tratando-se de um ato em benefício do alocutário com uma clara dimensão de contrato estabelecido entre locutor e alocutário, mas também a nível da sua organização sequencial (Davidson, 1984; Houtkoop-Steenstra, 1987).

O seu carácter de ritual social, podendo muitas vezes funcionar como um ritual reparador de “favores”, concede poder simbólico a cada um dos participantes do ato de convidar: quem convida fica no dever de mais tarde responder às expectativas do convidado, respeitando as normas sociais que o levam a assumir um estatuto de “servidor” daquele que aceita o convite; quem é convidado fica constrangido ou a aceitar ou a recusar, desenvolvendo, neste último caso, uma atividade argumentativa complexa com sequências de justificação da recusa (Almeida, 2000a).

Na formação em análise, demonstrou-se, com exemplos práticos, que o ato de convite, de oferta e de proposta se realiza, a maioria das vezes, de modo indireto através de enunciados interrogativos que incidem sobretudo nos desejos do alocutário (uma das condições de felicidade do ato, Searle, 1972): “Queres ir ao cinema comigo?”

Na linha de E. Roulet (1977), consideramos que a realização indireta diz respeito ao facto de estes atos não serem solicitados pelo alocutário. Sendo atos com um carácter negocial, o locutor de um ato de oferta e de convite precisa de reduzir a sua incerteza a propósito dos desejos do alocutário passando de um estado de ‘não compromisso’ a um estado de ‘compromisso’ (Schiffrin, 1995; cf. também Almeida, 1998).



Assim, na linha do estudo de Michael Hancher (1979: 8), referimos que a oferta, o convite e a aposta constituem atos *diretivos comissivos*: a dimensão comissiva corresponde claramente ao estabelecimento de um compromisso da parte do locutor; a dimensão diretiva, por sua vez, residirá na circunstância de aqueles atos envolverem um apelo ao alocutário no sentido de este ratificar a intenção do locutor de os realizar/ concretizar (Almeida, 1998: 165; Almeida, 2000a).

B. Conein (1986) considera, na linha de J. Searle, que as ofertas, tal como os convites, se assemelham às perguntas, dado que um enunciado, produzido por L1 (= Locutor 1), com um valor ilocutório primário de oferta ou de convite exige um grupo de classes alternativas de enunciados realizados por A (=Alocutário): ou a sua aceitação ou a sua recusa (“par adjacente”) (Idem: 115-116; Almeida, 1998). Também Judy Davidson (1984) e Hanneke Houtkoop-Steenstra (1987) analisam o ato de oferta e de convite como abrindo *sequências preferidas* (a aceitação) e *sequências não preferidas* (a recusa).

H. Houtkoop-Steenstra, por seu lado, utilizando um corpus de conversações telefónicas, refere que os *pedidos*, os *convites* e as *ofertas* são ações que têm em comum o facto de o locutor solicitar ao alocutário que concorde com a realização da atividade em discussão e/ ou negociação e integra estes atos no seio geral de atos de proposta (Idem: 6) com uma estrutura tripla, no caso de propostas de realização imediata, ou com uma estrutura de cinco intervenções, nas propostas de realização remota (cf. Almeida, 1998).

1.3.1. O ESTUDO DO ATO ILOCUTÓRIO DE CONVITE NA SALA DE AULA VIRTUAL

A experiência pedagógica em fórum de turma online permite aos formandos apresentarem diversas intervenções que tenham por base este referencial teórico aplicando-o e discutindo no seio do grupo turma: “Contudo, para que a ida ao cinema se concretizasse era não só necessário que o alocutário se dispusesse a ir ao cinema, como o locutor não desistisse dessa intenção. Assim sendo, entendo agora que se trate de um ato de fala híbrido, diretivo comissivo, como referiu a D. C.” (formanda do sexo feminino; dezembro de 2011).

A visualização do videograma de Almeida (2000b) permite também a discussão da fundamentação dos conceitos em análise: “No que se refere a “Vamos ao cinema.”, encontrei um paralelo forte entre esta situação enunciativa e a situação da oferta do lugar no autocarro no vídeo da autoria da Professora Carla (<http://www.univ-ab.pt/~calmeida/default.htm>) da Universidade Aberta. Quando o senhor diz: “Olhe, pst, está aqui um lugar”, o locutor tem consciência do benefício que o lugar disponível pode ter para o seu alocutário e a asserção é inequivocamente



entendida pelo alocutário como um ato de oferta” (formanda, sábado, 17 dezembro 2011, 01:00).

A análise de sequências de atos de discurso e de estratégias de delicadeza permite ainda a abertura a contextos interculturais: “Quando Xicó sugere que João Grilo vai contar a patroa, ele utiliza-se de outra estratégia de delicadeza negativa para com a face negativa do alocutário, amenizando uma ordem.

Profª confesso que me arrisquei um pouco mais, no intuito de não ser repetitiva em relação às respostas dos colegas.

Abraço.” (formando do Brasil, quarta, 1 fevereiro 2012, 14:49)

Considerando a interface entre teoria analítica e trabalho empírico, que tem por base o estudo de *corpora* de textos orais e escritos é possível, na sala de aula virtual, proceder à análise conjunta das condições de felicidade do ato de convite/proposta:

CONVITE/PROPOSTA

Tipos de condições

- I. L é capaz de realizar Q com A;
 - II. L está disposto a realizar Q com A;
 - III. L acredita que A deseja que L realize Q com A;
 - IV. A permite a L realizar Q;
 - V. Q é útil a A;
 - VI. L predica uma ação futura Q de L com A.
- (L=Locutor; Q= ato futuro; A=Alocutário)

Na linha de K. Mitchell (1981), o ato ilocutório de convite/proposta demonstra, pois, a seguinte atitude volitiva em confronto com o ato de pedido:

Eu estou disponível, tu queres? (oferta e convite) ≠ Eu quero, tu estás disponível? (= pedido).

O conteúdo proposicional de um ato de convite diz respeito a um ato futuro do locutor: (i)
Queres vir à minha festa de anos?



Já o convite de autorização tem como conteúdo proposicional um ato futuro do alocutário: (i) Eu não me importo que tu venhas à minha festa de anos. (ii) Podes vir à minha festa de anos, se quiseres. (iii) Vens à minha festa de anos, se quiseres (Almeida, 2000 a).

Assim, tendo por base os rituais verbais abertos por sequências iniciativas com o valor ilocutório de convite, é possível analisar, na sala de aula virtual, as fábulas e os contos que revelam a presença destes atos e analisar as estratégias de cortesia que coocorrem com estes atos.

O fórum de discussão constitui um espaço de cooperação (termo não marcado) e de conflito (termo marcado, segundo Kerbrat-Orecchioni, 1986), variando em graus diversos: a resolução de exercícios práticos e a apresentação de casos vividos permite aprofundar perspetivas interculturais de análise da linguagem em diversos contextos comunicativos.

A cooperação é essencial à comunicação, mas uma certa dose de conflito é necessária para que o debate possa existir e permita a progressão na análise conjunta. Citando Kerbrat-Orecchioni, investigadora de Análise Interaccional (Escola Francesa de Lyon), cooperação e conflito existem em todas as interações, variando no grau maior ou menor de incidência:

“Une certaine dose de conflit est néanmoins nécessaire à la poursuite de l’interaction, car tout dialogue « authentique » implique une certaine différenciation des voix, et de la part des interactants, la revendication d’une identité qui ne peut s’affirmer qu’à partir de la reconnaissance partielle d’une différence” (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 24).

A análise meta discursiva dos atos de convite/proposta pode constituir na sala de aula virtual um fio condutor para as ações nos diversos espaços de interação, desde o fórum de análise conjunta até ao espaço de café “Ponto de encontro” onde na própria abertura deste fórum social podemos ter atos de convite:

“Quer conversar? Tomar um café? Encontrar um colega?
Passe por aqui!

Convido-vos, ainda, a ver o seguinte filme “The Kandinsky effect”:
<http://vimeo.com/15257479>”



O percurso de aprendizagem é constituído por atividades e feedback das atividades. O desenho de atividades várias permite a dinamização da participação dos formandos no fórum; a moderação e o trabalho em fórum pelo e-professor (Anderson, 2003) tem como objetivo promover aprendizagens significativas ancoradas em exemplos práticos e em experiências partilhadas com base numa pedagogia de resolução de problemas. A dinâmica entre a autonomia na aprendizagem (estudo independente) com a procura do conhecimento (“cognitive presence”; Garrison; Anderson, 2003) e a realização de estratégias discursivas (Gumperz, 1989) desenvolvidas pelo e-professor de dinamização de aprendizagens exige não só a construção de um percurso de aprendizagem baseado em atividades diversificadas com uma lógica sequencial, mas também o constante feedback do modo como se realizam as atividades: um “feedback exato e construtivo” e um “feedback de qualidade” (*feedforward*) com intervenções diretrizes que permitam aos formandos repensar a análise e avançar no conhecimento de modo conjunto. Por outro lado, o e-professor tem uma necessidade constante de realizar estratégias discursivas de enquadramento (integrando a análise na teorização) e intervenções de relance do tópico de modo a que a discussão em fórum seja significativa no sentido de sistematização do que foi analisado.

CONCLUSÃO

No contexto de ensino e aprendizagem online procura-se, com o trabalho em fórum interativo, a construção de *aprendizagens significativas* ancoradas em exemplos práticos e em experiências partilhadas. Apresentando diferentes graus de interação entre aprendente/conteúdos; aprendente/aprendente e aprendente/professor (Moore, 1990 *apud* Garrison, 2000: 8), o ensino online constitui um desafio para a “aprendizagem colaborativa” (Vygotsky, 1979 *apud* Pereira; Mendes; Mota; Morgado; Aires, 2003) com a possibilidade de desenvolver estratégias de análise de exemplos vividos com base em situações-problema que permitam a constituição de *comunidades de aprendizagem* no espaço virtual.

Todo o trabalho em fórum online possibilita, pois, a concretização de uma atitude volitiva do formador e do formando consubstanciada no ato com o valor ilocutório de *convite* a aprender em conjunto com um conteúdo proposicional que diz respeito a um “ato futuro de L com A (=Alocutário)”:

Eu estou disponível, tu queres aprender em conjunto? (oferta e convite)



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Aurélia de, 1998, O acto ilocutório de oferta em português. In Fonseca, J. (org.), *A Organização e o funcionamento dos discursos. Estudos sobre o Português*, Tomo III, Vol. 10. Porto: Porto Editora, 157-221.

ALMEIDA, Carla Aurélia de, 2000a, “Convi(dar)te. Análise pragmática dos actos ilocutórios de oferta e convite em interações do quotidiano”. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 19/20, 199-236.

ALMEIDA, Carla Aurélia de, 2000b, Actos de Discurso – A oferta e o convite, programa 8 do *Videograma de Introdução aos Estudos Linguísticos*. Lisboa: Universidade Aberta, maio de 2000 (cassete v. 2641).

ALMEIDA, Carla Aurélia de, 2009, Processos de figuração e manutenção da ordem interaccional: estratégias de mitigação no quadro do sistema de delicadeza desenvolvido pelos participantes de programas de rádio específicos. In Alexandra Fiéis; Maria Antónia Coutinho (orgs.), 2009, *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados*. Lisboa: APL, pp. 43-60 in <http://www.apl.org.pt/docs/actas-24-encontro-apl-2008.pdf>

ANDERSON, Terry; Rourke, Liam; Garrison, D. Randy, 2001, Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 5, Issue 2 - September 2001 <http://www.sloanconsortium.org/jalnv5n2/assessing-teacher-presence-computer-conferencing-context>

ANDERSON, Terry, 2003, Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 4, No 2 (2003) disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>

ANDERSON, Terry, 2004, Teaching in an online learning contexto. In Anderson, Terry; Elloumi, Fathi (eds.) *Theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University.

ANTAKI, Charles; Widdicombe, Sue (eds.), 1998, *Identities in talk*. London: Sage.

CONEIN, Bernard, 1986, Conversation et interaction sociale: analyse de séquences d’offre et d’invitation. *Langages*, 81, 111-120.



DAVIDSON, Judy, 1984, Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In Atkinson, J. Maxwell; Heritage, John (eds), *Structures of social action - studies in conversation analysis*. Cambridge / Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme / Cambridge University Press, 102-128.

FONSECA, Joaquim, 1994, O lugar da pragmática na teoria e na análise linguísticas. In Fonseca, J. , *Pragmática linguística. Introdução, teoria e descrição do Português*. Porto: Porto Editora, 95-104.

FOUCAULT, Michel, 1966, *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.

GARRISON, Randy, 2000, Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a schift from structural to transactional issues. *International review of research in open and distance learning*, vol. 1, n°. 1, 1-17.

GARRISON, R.; Anderson, T., 2003, *E-Learning in the 21st Century: a framework for research and practice*. London: Routledge.

GUMPERZ, John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. La Réunion: L'Harmattan.

GUMPERZ, John (ed.), 1996, *Language and social identity*, New York, Cambridge University Press.

HANCHER, Michael, 1979, The classification of cooperative illocutionary acts. *Language in society*, vol. 8, n° 1, 1-14.

HOUTKOOP-STEENSTRA, Hanneke, 1987, *Establishing agreement. an analysis of proposal-acceptance sequences*. London: Mouton Publications.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1986, “'Nouvelle communication' et 'analyse conversationnelle'”. *Langue Française*, vol. 70, n°. 1, 7-25.



MASON, Robin, 2001, "Models of online course" disponível em http://www.usdla.org/html/journal/JUL01_Issue/article02.html

MITCHELL, Keith, 1981, Illocutionary acts in a pedagogical description, the grammar of requests and offers In Richterich, R.; Widdowson, H.G. (eds) *Description, présentation et enseignement des langues*. Paris: Hatier Credif, 103-119.

PEREIRA, A., Mendes, A. Q., Morgado, L. Amante, L. & Bidarra, A., 2007, *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROULET, Eddy, 1977, Étude des réalisations directes et indirectes de l'acte d'offre en français parlé. *Studi italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, VI-3, 525-539.

SALMON, G., 2002, **E-tivities: the key to active online learning**. Sterling, VA : Stylus Publishing Inc.

SCHIFFRIN, Deborah, 1995, *Approaches to discourse*, Oxford: Blackwell.

SEARLE, John R, 1969, 1972, *Les actes de langage*. Paris: Hermann (tradução francesa de *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press).



SUSANE MARTINS LOPES GARRIDO

ESTÁCIO (SP)- GRUPO ESTÁCIO DE SÁ

SUSANELG@GMAIL.COM

O PONTO “X” DA QUESTÃO “Y”: CONFLITO ENTRE AS GERAÇÕES?

RESUMO

Poderíamos afirmar que a internet ou o fenómeno das redes sociais são mais relevantes que os adventos anteriores, como a invenção dos satélites, da TV ou do telégrafo? Certamente não, pois todos representam a criação cultural de um determinado recorte da História e de suas condições de contexto sócio-económico, entretanto em nível geral, tanto a geração X quanto à suposta sucessora, Y, são detentoras de dispositivos cognitivos de alto grau para inovação, assim como as anteriores, *Baby Boomers* e Tradicionais. Evidentemente que há diferenças, assim como há grande diferença entre um carro mecânico e um carro automático, seus conceitos são diferentes, e as expectativas geradas por suas potências; mas a inteligência que gerou o carro mecânico não é inferior a que gerou o carro automático, certo? Assim, a geração X *foi* e é fruto de uma abordagem cognitiva mais voltada diretamente à memória; já a geração Y é dotada de mais estimulação para a percepção, pois atua em um espectro mais amplificado e simultâneo de informações. Nesta linha de raciocínio, vamos discutir um pouco, na perspectiva neurocognitiva, como podemos compreender e assim conviver melhor entre todos!

Palavras-chave: neurociências, gerações X e Y, funções cognitivas, memória, percepção.



THE X POINT OF THE QUESTION Y: GENERATION'S WAR?

ABSTRACT

Could we say internet or net social are more relevant than advents before, like satellite creation, TV or telegraph? Certainly not, because everything mean cultural creation in a specific moment of the History and from economic social's context, thus even the X generation as Y, have cognitive tools with high degree to the innovation, as Baby Boomers and Traditional generations. Of course there are differences, the conceptions and expectations are different. The X generation was and is generate for a cognitive approach based on memory; and the Y generation is based on perception because acts in a spectrum more amplified and simultaneous of the information. In this paper we are discussing how is possible to understand both generations and like this to live better together.

Keywords: neurosciences, X and Y generations, cognitive functions, memory, perception.

Inúmeras categorizações acerca das diversas gerações ou culturas (sociais) atuais no mundo têm proliferado e nos colocado em “cheque” com relação às diferenças e/ou limites que essas “tribos” possuem entre si.

Mais do que nunca, o fenômeno “Geração y” tem hoje todos os holofotes direcionados para si. Há quem considere esta geração, diferenciada geneticamente, em termos de inteligências, pelo facto de seus nascidos surgirem literalmente em uma era digital/virtual; há os que os visualizam como hiperativos (tendência psicológica amplamente utilizada como diagnóstico para tudo) por executarem “n” tarefas simultaneamente e parecer não se concentrarem em nenhuma; e há até as considerações de cunho místico que os visualizam como apocalípticos por tentarem reverter toda uma ordem social voltada para um pensamento linear de condutas hierárquicas; enfim, há todas as crenças e “descrenças” quando a humanidade se encontra diante daquilo que ainda não é explicável ou que, ao menos, não se adéqua aos padrões deterministas de um paradigma.

Bem, quem eles são? Diante de uma categorização de cunho antropológico social, eles seriam os nascidos entre 1978-1980 até mais ou menos 1990, sendo sucedidos pela geração Z.



Algumas de suas características (Y) exacerbadas pelas análises da Geração “X” referem-se a uma marca forte em cima da autorrealização, competição e individualismo presencial, embora tenham criado, literalmente, o advento de comunicação da atualidade, a “rede social virtual”. Estão também intrinsecamente ligados aos interesses de igualdade social e às causas ambientais e de sustentabilidade.

Bem, se a geração Y já faz todo este barulho, imagine as gerações que ainda vem pela frente. Os chamados “*Geração Z*”, de acordo com os critérios cronológicos de categorização, já estão aí, convivendo simultaneamente com seus antecessores; e algumas preocupações nada sérias voltam-se para a nomenclatura pós alfabeto (:-), o que viria? - as letras gregas? - as potências de linhas, z' (?) Isso se não se considerar que 2012, de acordo com algumas teorias fatalistas, delimita uma nova Era, mas pelo que se prevê, SEM geração alguma (:). Brincadeiras à parte, o facto é que realmente é preciso, ao menos, compreendermos, no que se refere à cognição humana, que para os atos de conhecer e de aprender, as possibilidades instrumentais representam sempre meios fundamentais para seus desenvolvimentos.

Não se trata aqui de descobrirmos a *origem e o originado*, pois a questão iminente é que os meios sempre facilitam os caminhos para o atingimento dos fins; e veja bem, isso não é nenhuma apologia à *Maquiavel*, pois facilitar não é justificar.

A história da humanidade nos traz elementos bastante significativos que nos mostram o quanto, o instrumento ou recurso se confunde com o próprio objetivo ou com o próprio fim. O Fogo, por exemplo, foi uma grande descoberta que levou o *Homo erectus* a se modificar, inclusive enquanto espécie, pois o levou a uma evolução baseada nas condições que este mesmo recurso possibilitava, obviamente, para aquele nível cognitivo. Assim, o Fogo passou a ser a “grande descoberta”, assim como passou a ser também o grande ferramental para novas descobertas, ou o instrumento para facilitar as necessidades existentes de todas as ordens.

Nos dias de hoje o “*fogo*” que está à solta pelo mundo, é a virtualização das próprias pessoas, e não somente a virtualização de sua comunicação como se tem literalmente *aludido* ao conceito dos “*media*”, o qual está atrelado ao advento da internet. A extrapolação do mundo real (físico) tem potencializado tudo que faz parte da vida das pessoas, e, neste sentido, o virtual é tanto *a criatura quanto o criador*.

Se formos, portanto, comparar as potencializações via virtualidade com quaisquer outras descobertas que perpetuaram o desenvolvimento das organizações sociais até hoje,



não encontraremos a *velocidade viral* com que esta tem influenciado todos os movimentos da humanidade; entretanto, em graus de relevância, todas as demais tiveram uma influência tão eficaz quanto fomos capazes de absorver e usufruir em seus tempos de ocorrência; nessas, estão englobadas todos os recursos criados e utilizados pelas gerações ou culturas anteriores à Y (e à Z, obviamente); é o fenômeno *recursivo* da complexidade de *Morin* (1999), onde o passado e suas dissidências estão impregnados no próprio pensamento novo, assim não há linearidade partindo-se de um “zero”.

Adventos de relevância como os satélites, os discos laser, os celulares, as programações computadorizadas popularizadas como a linguagem *basic*, ou os microchips, ou os primeiros ensaios do virtual, como o email (1971) e inclusive as armas de maior precisão (como a espingarda automática calibre 12), foram criados entre os anos de 1965 e 1980, ou seja, produtos da inteligência da geração X. Esses foram, nada mais nada menos, do que precursores da atualidade.

Assim... o que diferencia uma geração de outra, senão suas criações?

Poderíamos afirmar que a internet ou o fenômeno das redes sociais são mais relevantes que os adventos anteriores, como a invenção dos satélites, da TV ou do telégrafo? Certamente não, pois todos representam a criação cultural de um determinado recorte da História e de suas condições de contexto sócio-económico, entretanto em nível geral, tanto a geração X quanto à suposta sucessora, Y, são detentoras de dispositivos cognitivos de alto grau para inovação, assim como as anteriores, *Baby Boomers* e Tradicionais.

Que aspectos, então, diferenciam uma geração de outra? Ou não se diferenciam?

Evidentemente que há diferenças, assim como há grande diferença entre um carro mecânico e um carro automático, seus conceitos são diferentes, e as expectativas geradas por suas potências também são diferentes; agora não dá para dizer que a inteligência que gerou o carro mecânico é inferior à que gerou o carro automático. De um ponto de vista teórico *mais* dialético, podemos dizer que há um conflito entre as duas criações, porque os paradigmas de cada uma orbitam em tendências diferentes, mas ambos podem conviver, harmonicamente, desde que consideradas suas peculiaridades.

Em uma imersão com características mais educacionais, a geração X *foi* e é fruto de uma abordagem cognitiva mais voltada diretamente à memória, à lógica também, isso em se tratando



de captação de informações para o desenvolvimento do próprio conhecimento, numa atitude mais linear, com ações mais retrospectivas ou retroativas.

Já a geração Y é dotada de mais estimulação para a percepção e imaginação aguçadas, funções cognitivas projetivas, provocadoras de ações futuras e plenamente adaptáveis às possibilidades dos contextos digitais e virtuais, pois atua em um espectro mais amplificado e simultâneo de informações. Quando tendemos a uso de memórias, lidamos com uma visão um pouco menos veloz e mais calcada na fotografia de um passado seja este recente ou não; já o uso da percepção, como função cognitiva, o *observado* tende a um tempo de observação mais fracionado, observação esta desprovida de uma única fixação; assim a captura (quase) simultânea de “observáveis” gera a construção de uma imagem ou conceito; e está na integração e na interrelação construídas das partes que se passa a ter o todo, ou seja, um significado. Nesta linha de raciocínio, as concepções não só são complexas devido a seus graus de recursividade, como não são mais “verdades absolutas” advindas de uma ou outra tendência, teoria ou paradigma. Das várias possibilidades irão constituir-se outras e outras e outras... sucessivo(recursiva)mente.

O desenvolvimento cognitivo humano gera-se e é gerado a partir das interrelações entre os indivíduos, do restante da natureza da qual fazem parte, e de suas próprias criações. O conhecimento é, portanto, um fator subjacente à natureza humana, bem como potencializador da própria humanidade, no sentido de seu desenvolvimento, independentemente da caracterização de intenções (se boas ou más). A fenomenologia da *virtualidade/virtualização* a que estamos inseridos não é elemento novo nos cenários cognitivos humanos como se pensa a senso comum; se ela for interpretada a partir de conceitos de origem, como o conceito filosófico de Heráclito, o significado é a expansão do *status quo*, a potencialização e o sentido de renovação, a partir do que se experimenta. (S. Garrido: 2011).

Bem, em se tendo uma diferença cognitiva um tanto quanto “picante” na forma de observar e de agir diante de um fenómeno/facto qualquer, é possível conviver sem conflitos absurdos? Absurdo seria responder: SIM é possível, o *não conflito*. Radicalizando um pouco, já é complicado o convívio intercultural quando não dotado dos devidos conhecimentos e respeito ao outro, imagine *com*. O conflito generativo é facto, mas mais do que isso pode ser o fundamento para gerações mais felizes, ao conceberem a convergência, a diferença e a complementaridade como os ferramentais e os motivos para tal. Afinal de contas, desde que estamos aqui, como seres humanos ao menos, sempre convivemos com o *diferente*, todo o tempo, em qualquer



lugar, pois a igualdade totalitária (x só com x ou y só com y...) só seria mesmo possível se o tempo parasse, mas isso... parece... que ainda vai levar *tempo*.

REFERÊNCIAS

GARRIDO, Susane, 2011, Neurociências aplicadas à EaD. (p. 61-71). IN Educação a Distância: O Estado da Arte. ABED – Ed Pearson.

IZQUIERDO, Iván, 2002, Memória. Porto Alegre: ARTMED.

LEVY, Pierre, 1998, Cybercultura. França (Paris): Jacob.

MEYER, Philippe, 2002, O olho e o cérebro: biofilosofia da percepção visual. São Paulo: UNESP.

MORIN, Edgar, 1991, Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina.

----- 2002, O método 4. As idéias. Porto Alegre: Sulina.

----- 2005, O método 3. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina.

PIAGET, Jean et al., 1995, Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médica.

PINKER, Steven, 2000, Como a mente funciona. [s.l.]: São Paulo, Cia das Letras.

----- 2004, A tabula rasa. [s.l.]: São Paulo, Cia das Letras.

----- 2002, O instinto da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.



ANGÉLICA MONTEIRO

INSTITUTO PIAGET/CIIE

AMONTEIRO@GAIA.IPIAGET.ORG

ENSINAR E APRENDER ONLINE E AS MUDANÇAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO: CAUSA OU CONSEQUÊNCIA?

RESUMO

As exigências do mercado global obrigam-nos a preparar os estudantes para um futuro que se prevê incerto e onde a informação abunda, tendo fortes implicações na concepção do acto de aprender e de ensinar. Tais implicações estão, muitas vezes, relacionadas com a exploração de “novos ambientes de aprendizagem profissionais e virtuais”(Masetto, 2003). Questionamos até que ponto esta exploração pode ser considerada promotora de mudanças no trabalho pedagógico ou uma consequência natural da adopção de novas práticas (Monteiro, 2011). Os resultados a que chegamos apontam para o facto de uma das principais motivações para o recurso aos ambientes online ser a necessidade de actualização dos modos de trabalho pedagógico, sendo que nem sempre esta actualização se configura numa mudança. Consideramos que, inicialmente, a aprendizagem em ambiente online surge em consequência do desejo de mudanças das práticas pedagógicas e, posteriormente, esta pode impulsionar novas práticas suportadas por modelos pedagógicos centrados no estudante.

Palavras-chave: Educação online; prática pedagógica; ensino-aprendizagem.



ONLINE LEARNING AND TEACHING AND CHANGES IN THE PEDAGOGICAL WORK: CAUSE OR CONSEQUENCE?

ABSTRACT

The global market demands force us to prepare students for a future that is uncertain and where information abounds, with strong implications on the design of learning and teaching. These implications are often related to the exploration of “new professional and virtual learning environments “ (Masetto, 2003). We question how much of that exploration may be considered a promoter of change of the pedagogical work or a natural consequence of the adoption of new practices (Monteiro, 2011). The results we obtained suggest that one of the main motivations for using online environments is the need to update the way of doing pedagogical work, albeit that update does not always imply a change. We believe that, initially, an online-learning environment emerges as a result of the desire to change teaching practices and, subsequently, it can foster new practices supported by student-centered pedagogical models.

Keywords: Online education; pedagogical practice; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Assistimos diariamente às mudanças influenciadas pela expansão do capitalismo mundial, aceleradas pela imposição das leis do mercado e acompanhadas pelo progresso tecnológico que caracteriza a globalização. Em contrapartida, observa-se a crescente necessidade de responsabilização individual, de aproximação das pessoas e da inclusão social como meio de sobreviver numa comunidade onde o aprender é simultaneamente uma responsabilidade pessoal e um processo colectivo que ocorre cada vez mais em ambientes virtuais.

É neste contexto que vemos o e-learning cada vez mais difundido, com todos os desafios que o recurso a este tipo de processo comporta. Através dele pretendemos criar ambientes virtuais de aprendizagem suportados pelas tecnologias, cujo principal objectivo seja o da criação de conhecimentos sem os constrangimentos de espaço e tempo e recorrendo a um conjunto de estratégias que permitam criar uma verdadeira rede de conhecimento e de interacções (Moreira & Monteiro, 2010).



As redes de computadores ressaltam o conceito de inteligência coletiva, que relativiza a inteligência individual em função do contexto social no qual o sujeito está inserido. Desta forma, a inteligência assume uma dimensão colectiva no âmbito de uma ecologia cognitiva no qual interagem os homens, a tecnologia e as instituições num processo dinâmico, flexível e adaptativo. Esta nova visão flexível, na área da Educação, supõe uma organização curricular que interage com as dinâmicas internas e externas e impõe novas formas de aprender e de ensinar a aprender, sendo estas amplamente favorecidas pelo avanço tecnológico.

A revolução tecnológica está a produzir uma nova profissionalidade docente, uma vez que já não há lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação. Neste contexto, a forma como nós, professores, organizamos e desenvolvemos as nossas aulas não é um elemento secundário, pois é nesse aspecto que radica o princípio assumido pelo processo de convergência europeia de construir uma docência centrada na aprendizagem (Zabalza, 2006).

Este artigo surge no âmbito de uma tese de doutoramento (Monteiro, 2011) e tem como objectivo promover a reflexão acerca da relação entre o processo de ensino-aprendizagem online e as mudanças na prática docente.

○ ENSINO E A APRENDIZAGEM EM AMBIENTES ONLINE

Diversas são as razões para as instituições em geral e de cada docente, em particular, recorrer a ambientes online de aprendizagem. A nível institucional há a percepção de que a tecnologia online aplica-se, fundamentalmente, no aumento da oportunidade de acesso e permanência no Ensino Superior e no aumento da qualidade e dos resultados de aprendizagem (Herrington, Reeves & Oliver, 2010).

No que diz respeito aos docentes, Bonk e Graham (2006) identificaram seis razões para a utilização destes ambientes: enriquecimento pedagógico, acesso aos conhecimentos, interação social, interesses pessoais, relação custo/efetividade e facilidade de revisão, das quais destacaram três razões que consideram principais: i) aperfeiçoamento pedagógico; ii) aumento do acesso e da flexibilidade; iii) relação custo/efetividade.



- i) Relativamente ao primeiro ponto, os autores argumentam que o ensino está maioritariamente assente na transmissão de informações e o recurso ao b-learning está relacionado com o aumento do nível de estratégias de aprendizagens ativas, colaborativas e centradas no estudante.
- ii) Quanto ao aumento do acesso e da flexibilidade, os autores defendem que estes são os factores-chave para a expansão da utilização de ambientes distribuídos de aprendizagem, uma vez que, atualmente, há muitos estudantes com mais idade e que têm compromissos familiares e profissionais e outros que querem usufruir da comodidade dos ambientes de aprendizagem sem abrir mão das interacções sociais e do contacto humano nos momentos presenciais.
- iii) As questões económicas enunciadas dizem respeito à capacidade de alcance de uma larga assistência geograficamente distante, num curto período de tempo, através da distribuição de um material consistente e semipessoal.

Classificação dos sistemas de b-learning

Bonk e Graham (2006) organizam os sistemas de b-learning em três categorias (Figura 1), que podem ser assumidas por diferentes fases: a permissão inicial para o b-learning, o reforço através da utilização do b-learning e, finalmente, a transformação da pedagogia a partir do b-learning.

Enabling blends	Primarily focus on addressing issues of access and convenience—for example, blends that are intended to provide additional flexibility to the learners or blends that attempt to provide the same opportunities or learning experience but through a different modality.
Enhancing blends	Allow incremental changes to the pedagogy but do not radically change the way teaching and learning occurs. This can occur at both ends of the spectrum. For example, in a traditional face-to-face learning environment, additional resources and perhaps some supplementary materials may be included online.
Transforming blends	Blends that allow a radical transformation of the pedagogy—for example, a change from a model where learners are just receivers of information to a model where learners actively construct knowledge through dynamic interactions. These types of blends enable intellectual activity that was not practically possible without the technology.

Figura1 – Sistemas de b-learning (Bonk & Graham, 2006: 13)



Independentemente das razões iniciais, a utilização efetiva dos ambientes de aprendizagem online pode ter efeitos diversos de acordo com a configuração do sistema de b-learning. Assim, encontrámos uma categoria inicial na qual o sistema é utilizado para aumentar o acesso e a flexibilidade do ensino através da disponibilização de experiências de aprendizagem semelhantes às anteriormente realizadas no regime presencial. Numa segunda categoria já se notam algumas diferenças no regime presencial devido à componente online, ou vice-versa, e numa terceira categoria a pedagogia é totalmente modificada a partir da utilização da tecnologia, através da mudança de um modelo de transmissão da informação para um modelo ativo, interativo e centrado na aprendizagem do estudante.

Centramo-nos em situações nas quais os docentes referem que a adoção de ambientes online de aprendizagem proporcionou mudanças nos modos de trabalho pedagógico, de forma a compreender até que ponto a exploração de ambientes virtuais de aprendizagem pode ser considerada promotora de mudanças no trabalho pedagógico ou uma consequência natural do desejo de actualização profissional e de adoção de novas práticas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo como campo de análise a Universidade do Porto, recolhemos dados dos docentes vencedores do prémio excelência em e-learning (PEE) atribuído anualmente. Esta Universidade lançou o prémio anual “E-learning UP” em 2004/05 com o objectivo de dinamizar a utilização das TIC, em particular da internet, no processo de ensino-aprendizagem, através da criação de uma componente online, de apoio às aulas presenciais, e capaz de promover boas práticas e melhorar as aprendizagens. Os dados foram recolhidos através de entrevistas a nove vencedores deste prémio (d1; d2; d3; d4; d4; d6; d7; d8; d9) e foram tratados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995).

RAZÕES PARA A UTILIZAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ONLINE

Os dados obtidos através das entrevistas permitiram-nos enunciar as seguintes razões para a utilização de ambientes online por parte dos docentes: desejo de inovação pedagógica; vontade de atualizar e diversificar os métodos de ensino; os pressupostos de Bolonha e as exigências da sociedade moderna.



Os esforços dos docentes em aumentar a motivação e a participação dos estudantes através de recursos mais atrativos aparecem como fator motivacional no discurso destes docentes.

Finalmente, outro factor motivacional expresso pelos docentes dizia respeito ao início de uma prática tornada possível a partir de acções de formação ou a continuação ou a evolução de um trabalho que primava por tirar partido das possibilidades de integração das tecnologias no diálogo pedagógico.

MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO EM AMBIENTE ONLINE

Relativamente ao trabalho actual com o b-learning a totalidade dos docentes referiu o papel complementar do b-learning às sessões presenciais e a importância da disponibilização dos documentos da unidade curricular, quer sejam fichas de exercícios, protocolos, fotografias das sessões práticas, textos em pdf, referências bibliográficas, hiperligações, etc.

Quanto à componente interativa da unidade curricular, houve referências:

- i) às entregas de trabalhos;
- ii) aos inquéritos (ferramenta questionário);
- iii) ao fórum, que é referido por cerca de 70% dos docentes;
- iv) ao diário do aluno;
- v) ao *chat*;
- vi) ao glossário e entrega de trabalho do tipo texto em linha.

O recurso mais usado foi os fóruns, a totalidade dos docentes referiu-os como um importante meio de comunicação. De uma forma geral, houve docentes que utilizaram, para além do depósito de conteúdos e apontamentos das aulas, glossários, e-mail, chats e testes, através das plataformas, como meios de constituir comunidades de aprendizagem, como se pode constatar através da afirmação:

Podemos centralizar as dúvidas em bases de dados, criar desafios interativos, recolher dados laboratoriais de mais de uma centena de estudantes e discuti-los online, fazendo com que a aparente desvantagem da massificação do ensino superior se torne numa vantagem de existência de massa crítica de dados e riqueza na diversidade de argumentos trocados em fóruns de discussão (d.6).



No que se refere ao papel do professor em ambiente online, organizamos as referências feitas pelos docentes nas seguintes categorias:

- o professor como organizador do espaço e concetor de situações que promovam a interação e a aprendizagem:

Colocamos na Moodle as instruções em ficheiro Mp3 do trabalho. Os estudantes americanos de nutrição contactavam os estudantes portugueses de nutrição sobre questões que achavam importantes saber, como é que era a situação em Portugal ... os estudantes portugueses, depois de ajudarem os americanos a fazer os seus trabalhos, tinham que colocar perguntas e avaliar o desempenho dos estudantes americanas conforme as perguntas que foram levantadas e depois íamos fazer o contrário (d.2).

- o professor como motivador e estimulador das aprendizagens: *eles respondem bem àquilo que nós também estimulamos ... portanto se calhar ainda poderão responder mais se nós os estimulássemos mais... eles estão numa fase de adaptação e interiorização das ferramentas* (d.2);

- o professor como mediador: *tento fomentar isto com alguns fóruns que faço, o meu papel é de estar ali a servir de mediador na discussão de um tema...* (d.5)

- o professor como avaliador: *quando colocamos um assunto no fórum para ser discutido achamos importante recompensar as pessoas que animam mais a discussão, tendo o processo de avaliação distribuído, guardamos uma parte para premiar a animação que os próprios estudantes dão na resolução dos problemas* (d.2).

Nos relatos da utilização do b-learning, há também descrições relativas a três momentos diferentes. Um primeiro momento relativo à preparação para as aulas: *...eles já traziam os conhecimentos todos do fórum e participavam com muita qualidade* (d.4.1); um segundo momento de experimentação durante as aulas através de simulações: *o aluno percebe melhor como funciona um aparelho através de uma boa simulação porque está tudo controlado e funciona melhor do que através do aparelho real* (d.1). Há, ainda, referência a um terceiro momento de consolidação dos conhecimentos e discussão acerca de experiências laboratoriais: *os dados foram compilados na plataforma e deu-se início a uma discussão animada e concorrida tentando responder às questões por mim colocadas* (d.6).



MUDANÇAS DOS MODOS DE TRABALHO

PEDAGÓGICO ATRIBUÍDAS AO ENSINO ONLINE

Relativamente aos modos de trabalho pedagógico em ambiente online, sete docentes afirmaram terem existido mudanças no modo de trabalho pedagógico tornando-o mais organizado, *mais interativo, mais individualizado e facilitador do contacto não apenas de um para muitos, mas de muitos para muitos.*

Esta ideia de que houve mudança nos modos de trabalho pedagógico tem como exceção dois docentes que afirmaram que já tinham a preocupação de variar as metodologias e de procurar novas estratégias de ensino potenciadoras de aprendizagem e o b-learning foi apenas mais um meio facilitador deste processo.

Através dos resultados que os docentes afirmam ter obtido a partir da utilização do b-learning, os quais indicam que houve (Monteiro, 2012; 2011):

- aumento da possibilidade de reflexão partilhada através do recurso aos fóruns;
- maior interação/comunicação com os estudantes;
- aumento do trabalho colaborativo entre os alunos;
- maior precisão conceptual e organizativa dos docentes;
- maior consciência, por parte dos estudantes, do seu progresso científico;
- maior possibilidade de apoio aos estudantes;
- aumento do trabalho autónomo dos estudantes.

Muitos destes fatores são propiciados, segundo os docentes, pelo recurso ao b-learning, tal como referem Bonk e Graham (2006) e é evidente no seguinte registo:

O e-learning proporcionou, assim, a oportunidade para assumir os primeiros passos de mudança (...), com um vastíssimo conjunto de novas possibilidades, nomeadamente para impulsionar o aperfeiçoamento docente, preparar o continuum de educação ao longo da vida e globalizar o ensino. Pensamos ser muito positiva, até porque sinaliza, de forma objectiva, a importância que se atribui à componente pedagógica, e com essa estratégia acaba por ser natural surgirem novos desafios aos docentes e mudanças (...) (d2).



Encontramos ainda docentes que atribuem ao b-learning a mudança de um método de ensino tradicional para um ensino mais ativo, centrado nos estudantes, tal como se pode constatar a partir da afirmação que se segue: (...) *o meu afastamento do método tradicional para um método mais ativo tem sido estimulado pela utilização das TIC nas disciplinas que leciono* (d.1).

REFLEXÕES FINAIS

Há diversas razões para a integração de ambientes de aprendizagem online no processo de ensino-aprendizagem, sendo consensual, por parte dos docentes inquiridos, o desejo de atualização dos modos de trabalho pedagógico. Conscientes de que esta expectativa nem sempre é correspondida, uma vez que as plataformas são muitas vezes utilizadas como repositório de conteúdos, centramo-nos no discurso de docentes com a qualidade pedagógica reconhecida no que diz respeito à utilização do b-learning de forma a compreender a relação entre o processo de ensino-aprendizagem online e as mudanças na prática docente.

Os resultados obtidos através das entrevistas levam-nos a depreender que, inicialmente, o desejo de actualização e de mudança leva a “permissão inicial para o b-learning”, tal como referem Bonk & Grant (2006) e que, posteriormente, esta pode impulsionar novas práticas suportadas por modelos pedagógicos centrados no estudante, disto é exemplo a seguinte afirmação: *após a primeira fase de repositório de conteúdos, que continuo a achar fundamental na estruturação das plataformas, progressivamente foi-se introduzindo interatividade* (d.7).

Há, inclusive, professores que afirmam que o fato de recorrerem ao b-learning lhes possibilitou uma verdadeira mudança nas práticas pedagógicas no sentido de uma maior bidirecionalidade e comunicação mais pessoal e individualizada com os estudantes. Foi referido: *eu acho que o e-learning me ajuda a desenvolver estas competências, ou seja, o que eu acho é que se não usasse seria mais difícil fazer algumas mudanças que eu fiz...* (d.5).

Outros indicadores de mudança que podemos encontrar nos discursos dos docentes estão relacionados com um aumento da possibilidade do estudante gerir a própria aprendizagem e optar por diferentes percursos, tal como uma maior preocupação com a aplicação prática de conceitos.

Todos os factores apresentados indicam que quando se está a caminhar no sentido da promoção de uma aprendizagem ativa, centrada no estudante, a opção por ensinar e estimular



a aprendizagem em ambiente online enquadra-se num *continuum* de formulação e reformulação pessoal e profissional que envolve avanços e recuos num mar de incertezas acerca do futuro da Educação face aos constantes desenvolvimentos tecnológicos (Monteiro, 2011).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L., 1995, *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bonk, C. J. & Graham, C. (org), 2006, *The Handbook of Blended Learning, Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer

MASETTO, M., 2003, *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus.

MONTEIRO, A., 2011, *O currículo e a prática pedagógica com recurso ao b-learning no ensino superior*. Tese de Doutoramento em Ciências da educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

MONTEIRO, A.; Moreira, A. & Almeida, C. (org.), 2012, *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Famalicão: De Facto editores.

MOREIRA, J. A. & Monteiro, A., 2010, O Trabalho Pedagógico em Cenários Presenciais e Virtuais no Ensino Superior. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (2), 82-94.

ZABALZA, M., (2006, *Uma nova didáctica para o ensino Universitário : respondendo ao desafio do espaço Europeu de Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.





MÉTODOS E INSTRUMENTOS DO ENSINO ONLINE



J. ANTÓNIO MOREIRA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO A DISTÂNCIA

UNIVERSIDADE ABERTA

JMOREIRA@UAB.PT

A “DESCONSTRUÇÃO” PEDAGÓGICA DE IMAGENS FÍLMICAS NO ENSINO ONLINE

RESUMO

Em tempos de profundas mudanças sociais, económicas e culturais e da vertiginosa evolução das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) deparamo-nos com a necessidade de (re)pensar e renovar os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior (Moreira, 2012). A nossa própria prática profissional, numa instituição da Educação a Distância - Universidade Aberta - tem contribuído não só para uma reflexão constante acerca dos modelos, mas também e, sobretudo, acerca das possibilidades de didatização de objetos de aprendizagem (OA) audiovisuais em ambientes online, com o intuito de torná-los mais eficazes e responsivos. Assim, com o objetivo de refletir acerca destas questões, apresentamos, neste trabalho, uma proposta de exploração didática de OA audiovisuais, que utilizamos na nossa prática pedagógica em unidades curriculares (UC) de 2.º Ciclo –e.g. *As TIC em Ambientes Educativos*, Mestrado de Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (MGIBE)- com o objectivo de promover o uso eficiente do filme educativo.

Palavras-chave: filme educativo, ensino online, processo de ensino-aprendizagem.



ABSTRACT

In times of profound change and breakneck speed at which technologies of information and communication (ICTs) are developing, we are faced with the need to re(think) the teaching-learning processes in higher education (Moreira, 2012). Our own professional practice, in an institution of Distance Education -Open University-, has contributed not only for a systematic analysis of the pedagogical models, but also and especially about the possibilities of use audiovisual learning objects (LO) in virtual environments. So, our aim in this text is to reflect on these issues, by presenting a methodological proposal that we use in our teaching practice in curricular units (CU) of Master courses -*ICT in Educational Environments, Master of Information Management and School Libraries*-, in order to promote the efficient use of educational films.

Keywords: educational film, online teaching, teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

No início deste novo século, a vertiginosa evolução tecnológica colocou as escolas, e o ensino em geral, perante um cenário repleto de informação digitalizada, de realidades virtuais e no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual que nos “obriga” a (re)pensar e apostar na renovação de paradigmas, de modelos e de processos de comunicação educacional. Alguns professores, respondendo a este repto, têm recorrido a metodologias e a recursos/objectos de aprendizagem (*LO-Learning Objects*) audiovisuais responsivos e eficazes, com o intuito de tornar estes processos de aprendizagem mais sofisticados e com dinâmicas comunicativas e interativas próprias.

Com efeito, estes objectos de aprendizagem (OA) audiovisuais, são um elemento central e muito importante nesta equação, porque a utilização de filmes educativos e didáticos em contexto pedagógico, quer em ambiente presencial, quer em ambiente virtual, permite congregar as diferentes vertentes da literacia, revelando-se uma metodologia bastante completa e eficaz.

Com efeito, observados de uma determinada perspetiva e com objetivos e tarefas bem definidas, os filmes, quer sejam de cariz educativo ou pedagógico, tornam-se algo mais do que um momento de emoção e diversão, podendo converter-se numa experiência viva e interessante, que ajuda os estudantes a alargarem conceitos, a pensarem e a confrontarem-se criticamente com outras realidades, a interiorizarem valores que se dispersariam numa incerta pesquisa, a agarrar ideias que não cabem dentro de definições, nem se compreendem totalmente através da leitura de um texto. E quanto mais oportuno e útil for o filme, quanto mais os estudantes sentirem



que têm nele uma oportunidade de compreender melhor as questões em estudo, de completar um “puzzle” que sem o filme ficaria inacabado, melhor será a sua adesão à metodologia.

Na realidade estes OA audiovisuais, e como referem vários autores (Moran, 1995; Ferres, 1996; Bartolomé, 1999) apresentam um enorme potencial como tecnologia de instrução. Amaral (2004) chega mesmo a afirmar que o vídeo digital vai ser “el medio de comunicación más potente de este siglo, porque él abre las puertas, de un modo muy especial, para la alfabetización audiovisual permanente, posibilita y fomenta en los espectadores la capacidad de producir, analizar y modificar sus propios mensajes.”.

A nossa prática profissional, numa instituição que promove o uso de ambientes online- Universidade Aberta, Portugal, tem contribuído para uma reflexão constante acerca das possibilidades de didatização destes OA audiovisuais. Iremos, pois, apresentar, neste texto, uma proposta metodológica de exploração didática destes objetos, que utilizamos na nossa prática pedagógica em unidades curriculares de 2.º Ciclo – *As TIC em Ambientes Educativos*, Mestrado de Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (MGIBE)- com o objetivo de promover o uso eficiente do filme.

PROPOSTA PARA EXPLORAÇÃO DE OA AUDIOVISUAIS EM SALAS DE AULA VIRTUAIS

A utilização de OA audiovisuais pelos professores na sua prática diária deve corresponder a uma necessidade pedagógica e estar integrada na metodologia utilizada de forma a serem desenvolvidas todas as potencialidades destes objetos. Nalguns documentos orientadores disponibilizados por entidades como o *National Teacher Training Institute*, o *KQED Education* ou a *Educational Communications Board* (2006), encontramos uma sucessão de propostas práticas que, passo a passo, permitem delinear toda uma aula. Inspirados por estes documentos e por um modelo pedagógico, que se baseia na teoria da flexibilidade cognitiva (Spiro et al, 1987, 1988, 1995), designado de modelo *Múltiplas Perspetivas para Estruturar OA* (Carvalho, 2009) apresentamos no ponto seguinte uma metodologia, que utilizamos na nossa prática letiva, sobretudo, em unidades curriculares de 2.º ciclo, para a exploração de OA audiovisuais.

Este modelo centra-se no processo de desconstrução em que cada objeto de aprendizagem equivale a um caso. Um OA estruturado de acordo com este modelo integra três componentes: *o caso, as perspetivas e a desconstrução*.



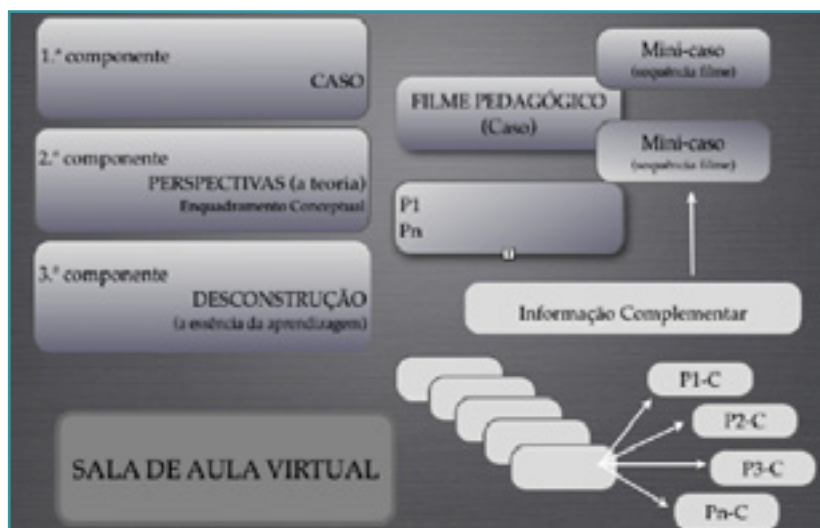


Figura 1- Estrutura do Modelo Múltiplas Perspectivas (Carvalho, 2009)

Um caso pode ser, por exemplo, a sequência de um filme (Spiro & Jehng, 1990), podendo por isso assumir formatos como texto, imagem ou sequência áudio. O caso deve estar acessível, na íntegra, para o estudante o conhecer antes de iniciar o processo de análise. As *perspetivas* apresentam o enquadramento concetual da análise da *desconstrução*. É importante que o estudante conheça os referenciais que o professor tem subjacente a cada perspectiva, entendendo-se por perspectiva uma teoria, um conceito que o professor considera pertinente para desconstruir o caso. A *desconstrução* constitui a essência da aprendizagem. Através do processo de *desconstrução*, o caso é decomposto em unidades mais pequenas de análise, os *mini-casos* e, em cada mini-caso é apresentado um comentário explicativo de como esta está presente no *mini-caso*. Sempre que o professor considere pertinente pode fornecer informação complementar que auxilie na compreensão do *mini-caso*, proporcionando ao estudante uma aprendizagem mais aprofundada. O estudante é depois incentivado a fazer uma reflexão, por exemplo num espaço de comunicação ou a consultar as referências bibliográficas relacionadas com as *perspetivas*.

PRINCIPAIS FASES DE “DESCONSTRUÇÃO” PEDAGÓGICA DE UM CASO

A dinâmica de análise de “desconstrução” pedagógica que apresentamos, e que foi desenvolvida no âmbito da UC de TIC em *Ambientes Educativos* no presente ano lectivo, é composta por quatro fases principais, tendo cada uma destas fases vários momentos. Note-se, no entanto, que esta proposta é apenas um exercício de experimentação e os procedimentos sugeridos devem ser adaptados em função do ambiente, do espaço e do tempo disponível para a atividade, conhecimentos prévios, etc...



Assim, a primeira fase é designada de *Preparação* ou *Planificação* e refere-se à etapa prévia à visualização do caso. Num primeiro momento, o professor deve selecionar e visualizar o caso e verificar se é adequado ao (s) objetivo (s) que se pretende(m) alcançar e aos seus destinatários. Depois, num segundo momento, deve preparar as atividades a desenvolver e conceber os materiais pedagógicos de apoio a utilizar nas fases posteriores. Entre estes materiais, destacamos a construção de um guião de leitura do caso para uma leitura inicial global e funcional do caso e uma grelha de observação que deverá ser disponibilizada aos estudantes antes da visualização do caso no sistema de gestão de aprendizagem.



GRELHA DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS FÍLMICAS

CONSIDEREMOS AS SEQUÊNCIAS DE IMAGENS COMO...
UMA LINGUAGEM; UM PRODUTO HISTÓRICO E UM VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO

Figura 2- Grelha de Observação

Esta grelha poderá ser construída em função de um OA específico (uma entrevista, um documentário, um filme de ficção,...) como no exemplo que podemos ver abaixo.



Grelha para Observação de um Filme



Durante o filme...

Grelha 2

Principais ocupação das formigas	
Formigas que se debatem	
O que faz de Fila uma formiga diferente	
Insetos que invadiram o formigueiro	
O que exigem as formigas	

Figura 3- Grelha de Observação- Filme Uma vida de insecto (elaborada por Ângela Relvão-MGIBE-2012)

ou poderá ser uma grelha adaptável à generalidade dos casos, com uma área destinada a uma leitura mais globalizante (aspectos positivos, aspectos negativos, ideias principais,...), outra área para uma leitura mais concentrada (descrição do contexto e das situações; reconstrução da temática, da história) e uma área de leitura funcional (palavras-chave).

Ainda antes de iniciar a segunda fase é necessário que o professor clarifique como é que o estudante terá acesso ao OA, sendo que o estudante poderá ter de o adquirir ou poderá visualizá-lo na plataforma de aprendizagem.

A segunda fase designa-se de *visualização, leitura e análise* do caso e refere-se à visualização do OA. Nesta fase, o professor deve fornecer aos estudantes os materiais de apoio pedagógico elaborados na primeira etapa- guião e a grelha de observação-, que os deve encorajar a uma visualização ativa e a efetuar uma avaliação de conceitos. Como esta visualização é realizada individualmente pode-se sugerir aos estudantes que realizem várias visualizações, primeiro uma visualização integral para uma leitura global e depois visionamentos



parcelares, com pausas, para uma análise mais concentrada e fina.

Para esta segunda etapa, consideramos que uma semana é um período adequado para a sua realização.

Grelha de Observação e Análise de Sequências Fílmicas

Consideremos as sequências de imagens como...
uma linguagem; um produto histórico e um veículo de comunicação

Análise Globalizante

Exposição das
ideias principais

O filme recorda a história de amor de D. Pedro I e D. Inês de Castro. A ação passa-se em Portugal, em meados do séc. XIV. Após a morte de Inês, sentenciada pelo rei (D. Afonso IV), D. Pedro tornou-se um homem atormentado pela dor e pelo desespero; jamais perdoará aqueles que mataram Inês. Obscecado pela Justiça, D. Pedro, já rei de Portugal, sacia a sua sede de vingança, culminando com a cruel execução dos antigos conselheiros de seu pai, culpados pela sentença contra Inês de Castro. A brasaleção do corpo de Inês para o mosteiro de Alcobaça inicia a profunda homenagem do rei à sua amada. Afirmando perante a corte a legitimidade da sua união com ela e dos filhos que tiveram, D. Pedro declara-a Rainha de Portugal.

Apresentação dos
aspectos positivos/
negativos

Aspectos positivos: A construção da narrativa, com recurso à analepse, conjugada com o presente da ação, acrescentando, deste modo, a instabilidade, a desorientação e a perturbação íntima do protagonista, que vive entre o passado, em que foi feliz, e o presente, mergulhado na dor. Trata-se de uma rítmica narrativa que antecipa a obra, pois, por si só, transcende um significado, coerente com o conteúdo do filme. Um outro aspeto positivo é a conjugação entre pólos antagónicos que se entrecruzam na vida humana e na própria História: por um lado, o amor e o desejo, a ânsia de liberdade e felicidade; por outro, o dever, a razão (neste caso, a razão de Estado), a ambição, o calculismo e a violência. Estes fatores são abordados de forma complexa e estão presentes em todas as personagens, de uma forma ou outra. O mito romântico de Pedro e Inês é desconstruído e a história, reconteada, aparecendo D. Pedro como a maior vítima da tragédia (e não Inês, como no imaginário romântico e popular).

Aspectos negativos: As falas nem sempre são claramente audíveis, o que deveria ter sido mais acatelado, tendo em conta, sobretudo, que se optou por usar o Português da época. Outro aspeto negativo é o carácter algo teatral de algumas atuações (por parte de certos atores secundários), que traduzem mal o dramatismo da ação.

Figura 4- Exemplo de uma grelha de observação de OA (elaborada por Cristina Amaro- MGI-BE-2012)



A terceira etapa intitulada de *desconstrução do caso, debate e reflexão* é a fase em que o professor disponibiliza o espaço da sala de aula virtual (o fórum) onde apresenta as perspectivas, entendidas como os referenciais teóricos, consideradas pertinentes para desconstruir o caso, sendo os estudantes convidados a debater estas perspectivas apresentando as suas reflexões acerca do filme visualizado. Esta desconstrução e o debate consequente constituem a essência da aprendizagem, porque é através desta desconstrução e discussão que o caso- o OA- é decomposto em unidades mais pequenas de análise, os *mini-casos* (excertos do filme) que são discutidos em função dos conhecimentos de cada estudante e da informação proveniente das suas grelhas de observação e da bibliografia consultada. Sempre que o professor considere pertinente pode e deve ir fornecendo informação complementar, proporcionando, assim, ao estudante conhecimentos mais aprofundados acerca do tema. O OA é desta forma decomposto em unidades mais pequenas de análise, dando origem às diferentes perspectivas que vão emergindo e que vão constituindo a essência da aprendizagem.

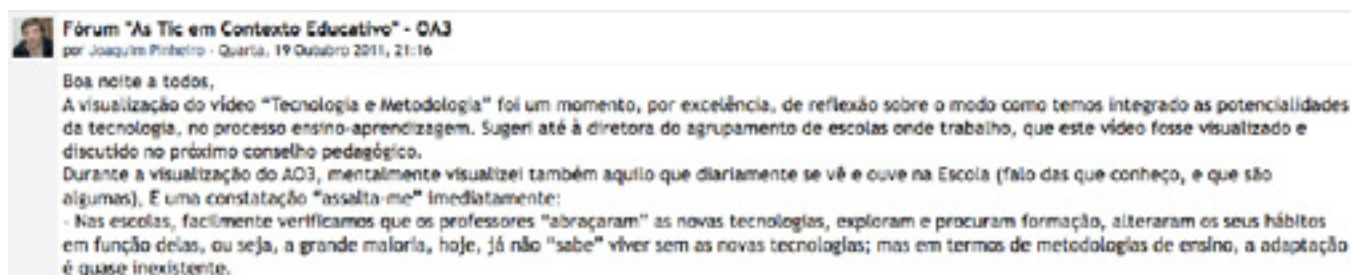


Figura 5- Exemplo de desconstrução de um caso (post de Joaquim Pinheiro-MGIBE-2012)

Também, nesta etapa, consideramos que uma semana é um período adequado para o seu desenvolvimento, no entanto podemos considerar ciclos semanais, porque esta *desconstrução* pode dar origem a novas sequências de visionamento cada vez mais finas e estruturadas de acordo com os objectivos definidos, podendo, pois, prolongar-se de uma forma cíclica.

Finalmente a quarta e última etapa designada *Conclusão e Verificação* refere-se à síntese final da atividade, onde o professor pode solicitar aos estudantes um trabalho que integre as aprendizagens realizadas e que possibilite a aferição dos conhecimentos adquiridos. Nesta etapa, o professor pode sugerir leitura complementares, outros recursos audiovisuais que abordem os mesmos temas, sites de pesquisa ou outras actividades complementares.



REFLEXÃO FINAL

O OA audiovisual, como verificámos, enquanto meio de comunicação, possui um enorme potencial educativo, mas a sua utilização didática em ambientes *online* exige um esforço permanente por parte do professor na procura das soluções mais adequadas a cada situação. No entanto, na qualidade de formador de professores, temos constatado que esta utilização didática destes OA, nem sempre tem sido realizada de forma adequada. Parece-nos que, muitas vezes, cai-se em situações de *facilitismo didático*, quer delegando nos OA audiovisuais toda a capacidade de transmissão de informação numa aula, quer reduzindo o seu papel a questões meramente relacionadas com motivação. Na nossa opinião, este tipo de procedimentos deve-se, por um lado, à falta ou à deficiente formação dos professores na dimensão didática e, por outro, à ausência de uma planificação consistente. Com frequência a incorporação destes OA audiovisuais faz-se improvisando, sem estabelecer um plano e uma estratégia pré-definida o que, necessariamente, acaba por lhes retirar eficácia pedagógica.

Assim, para uma adequada integração do filme na sala de aula (virtual), numa perspetiva ampla e condizente com uma leitura atual das tecnologias, é necessário não só ter em conta as dimensões técnica e expressiva, mas também, e sobretudo, a dimensão didática. É pois, crucial que os professores desenvolvam competências nesta área para eliminar estas práticas enformadas de limitações pedagógicas e o exemplo da proposta apresentada neste trabalho é apenas uma hipótese, entre as imensas existentes, que podem promover o uso eficiente do filme em ambientes *online*.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S., 2004, Serviço de apoio a distância ao professor em sala de aula pela tv digital interativa. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, n.º 2 (1), 53-70.

BARTOLOMÉ, A., 1999, *Nuevas Tecnologias en el aula*. Barcelona: Grao.

CARVALHO, A., 2009, *O Modelo Múltiplas Perspectivas: Uma proposta para o Ensino Online*. Lição das provas de Agregação. Braga, Universidade do Minho.

FERRÉS, J., 1996, *Vídeo e Educação* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.



MORAN, J., 1995, O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, 2, pp. 27-35.

MOREIRA, J. António, 2012, Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In A. Monteiro, J. A. Moreira & A. C. Almeida (Orgs.). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores, 29-46.

SPIRO, R., Feltovich, P., Jacobson, M., e Coulson, R., 1995, Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In L. Steffe e J. Gale (eds.), *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SPIRO, R. & Jehng, J., 1990, Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix e R. Spiro (eds.) *Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 163-205.

SPIRO, R., Coulson, R., Feltovich, P., Anderson, D., 1988, *Cognitive flexibility: Advanced knowledge acquisition ill-structured domains*. Proc. of the Tenth Annual Conference of Cognitive Science Society, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 375-383.

SPIRO, R., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A., Boerger, A., 1987, Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains. In B. C. Britton e S. M. Glynn (eds.), *Executive Control in Processes in Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 177-199.

Tips for Using Instructional vídeo and Public Television Programming in the classroom (s.d.). NTTI, 2.1-2.19 <http://www.thirteen.org/edonline/ntti/formanagers/02Media.pdf> (Acedido em 24 de abril de 2011)

Tools and Techniques for using Spark in the classroom (s.d.). *Kqed*, pp.1-10. <http://www.kqed.org/assets/pdf/arts/programs/spark/video.pdf> (Acedido em 24 de abril de 2011)

Using Instructional Video in the Classroom (2006). *Educational Communications Board*, 2.1. <http://www.ecb.org/searchfiles/googleresults.html?q=using%20instructional%20video%20in%20class> (Acedido em 23 de abril de 2011)



PEDRO C. C. PIMENTA

UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL

PIMENTA@DSI.UMINHO.PT

MODELO DE BOLONHA E GESTÃO DO TEMPO DE ESTUDO

RESUMO

O chamado “Modelo de Bolonha” preconiza um sistema europeu de reconhecimento e transferência de créditos (ECTS) de que o “tempo de trabalho” dos estudantes é um pilar estruturante. A importância substantiva deste referencial foi materializada, em Portugal, através do Decreto-Lei 42/2005, de 22 de Fevereiro. Neste contexto, foi delineado e desenvolvido um protótipo de plataforma web com o propósito de facilitar o registo e documentação das atividades de estudo (por parte dos Alunos), bem como a sua monitorização (por parte dos professores) e a sua partilha (entre Alunos). O protótipo em questão foi utilizado em contexto de ensino presencial como complemento às atividades letivas normais, tendo-se revelado uma ferramenta propiciadora da i) explicitação de reflexões metacognitivas profundas e de ii) maior transparência (interna e externa) do processo de ensino/aprendizagem, não obstante alguns Alunos terem resistido à solicitação do registo das suas Atividades de Aprendizagem.

Palavras-chave: ambientes de aprendizagem, b-learning, colaboração.



BOLOGNA MODEL: MANAGEMENT OF STUDYING TIME

ABSTRACT

The so-called “Bologna model” calls for a European system of recognition and transfer of credits (ECTS), where the student’s “working time” is a structural pillar. The substantive importance of this framework was materialized in Portugal through the Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro. In this context, a prototype of a web platform was designed and developed in order to facilitate the registration and documentation of student’s activities, its monitoring (by teachers) and sharing (among other students). The prototype in question was used in the context of a standard (face-2-face) University course, in addition to normal classroom activities, and has proved to be an adequate facilitating tool for i) scaffolding of deep metacognitive reflections and ii) transparency (internal and external) of the teaching / learning process, although some students have resisted and refused to use the platform.

Keywords: learning environments, b-learning, collaboration.

INTRODUÇÃO

O “Processo de Bolonha” redesenhou o Ensino Superior no Espaço Europeu - Um dos elementos-chave (talvez o principal) de harmonização e reconhecimento da formação, explicitado desde o início do Processo, em 1999 (Declaração de Bolonha, 1999) é o trabalho de formação do Aluno ser traduzido em horas (sejam elas de contacto, de projecto, de trabalho de campo, de estudo individual, etc...). O facto deste trabalho ser explicitado em horas – um referencial intracultural absoluto, ainda que sob a forma de um valor médio – racionaliza o estabelecimento do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) facilita o reconhecimento da formação, e daí a mobilidade dos graduados e a sua empregabilidade (outros desideratos do “Processo de Bolonha”).

Em Portugal, os “princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior” foram aprovados no Decreto-Lei 42/2005, de 22 de Fevereiro, que menciona (Artigo 5º, alínea c)) que “o trabalho de um ano curricular realizado a tempo inteiro



situa-se entre mil e quinhentas e mil e seiscentas e oitenta horas e é cumprido num período de 36 a 40 semanas”.

Na Universidade do Minho, o despacho RT-47/2007 homologa o “Regulamento sobre Inscrições, Avaliação e Passagem de Ano” (RIAPA) – neste regulamento, o tempo de estudo dos alunos é objeto dos Art.º 2º, nos seus pontos 3 a 5 (UMinho, 2007): que especificam: i) a duração do ano letivo - 40 semanas; ii) o número médio de horas de trabalho semanal (incluindo o trabalho independente), que “não deve exceder as 42 horas” e iii) que “o trabalho independente deve ser superior a 50% do tempo total de trabalho”.

A Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) publicou, em 2008, o texto “ECTS: European Credit Transfer System (Sistema europeu de transferência de créditos)” (DGES, 2008) onde sublinha que “Um dos aspetos mais relevantes da Declaração de Bolonha é a proposta de generalização de um sistema de créditos – ECTS, criado pela Comissão das Comunidades Europeias, com o objetivo de gerar procedimentos comuns que garantissem o reconhecimento da equivalência académica dos estudos efetuados noutros países.”,

No mesmo documento, a DGES explicita algumas questões – e esclarece alguns equívocos - relacionadas com a adoção do sistema ECTS, nomeadamente a relação entre os créditos ECTS e a carga de trabalho do Aluno. Neste mesmo documento, a DGES indica que “o método mais comum (de controlar a carga horária) é o recurso a questionários feitos aos estudantes, quer seja durante o processo de aprendizagem ou depois de terminarem os estudos.” (DGES, 2008).

A importância do elemento “tempo de estudo” é de novo sublinhada no “GUIÃO PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO/ACREDITAÇÃO DE CICLOS DE ESTUDO EM FUNCIONAMENTO (AAEF) (Ensino Universitário) ” (A3ES, 2010) onde, no seu tópico “6.3. Metodologias de ensino aprendizagem” (A3ES, 2010 - págs. 11-15, Tabela “Parâmetros de Avaliação”) um dos três itens que o compõem inquirir, precisamente, se “A média do tempo de estudo necessário corresponde aos ECTS estimados.”



LEITURA DO CONTEXTO

Os parágrafos anteriores referenciam um conjunto diversificado de documentos, que embora emanados de diferentes instituições e contextos, refletem a mesma necessidade e desiderato – a monitorização do tempo de estudo/trabalho dos Alunos. Alguns deles, de valor legal e/ou regulamentar (Decreto.-Lei 42/2005, de 22 de Fevereiro e U Minho, 2007) explicitam formalmente o volume de trabalho (médio) **exigível** ao Aluno para que este obtenha o número de créditos ECTS associado ao Curso ou Unidade Curricular em questão.

Esta exigibilidade / obrigatoriedade, assumida pela Instituição quando acredita um Curso na A3ES (cf. A3ES, 2010), e, - no caso da UMinho - explicitada no RIAPA (UMinho, 2010), acaba por ser transferida para o Professor que acompanha os Alunos ao longo do seu processo formativo, e que avalia o seu desempenho – a aprovação a uma dada Unidade Curricular, é, assim, e no contexto do European Credit Transfer System, o reconhecimento (em média, para os Alunos aprovados) de um volume de trabalho diretamente estimável pelo número de créditos associado a essa Unidade Curricular.

No relatório “Bologna at the finish line – an account of ten years of European higher education reform” (The European Student’s Union (2010)), considera-se que a correta atribuição de ECTS em função do volume de trabalho é um aspeto crítico e que tem sido incorretamente implementado a nível Europeu (págs. 5, 31-32), acabando mesmo por ser referido como o primeiro elemento (de 5) de preocupação (pág. 33) em relação à adoção do modelo de Bolonha.

Neste contexto, e enquanto Professor, foi intenção do Autor operacionalizar uma plataforma web minimalista, que facilitasse o registo das atividades de aprendizagem dos Alunos numa forma simultaneamente simples, flexível, estruturada e adequada à monitorização do tempo de estudo e ao acompanhamento pedagógico, de forma a poder recolher informação primária que lhe permitisse aferir, de forma tentativamente mais rigorosa que através de inquéritos realizados a estudantes (cf. DGES, 2008), do cumprimento do volume de trabalho associado aos créditos ECTS de uma dada Unidade Curricular.



PROTÓTIPO

O protótipo desenvolvido foi programado em ASP (Active Server Pages da Microsoft), e os elementos-chave da sua funcionalidade são:

1. Cada Aluno tem uma chave de que lhe permite o acesso à “Área da Unidade Curricular”.

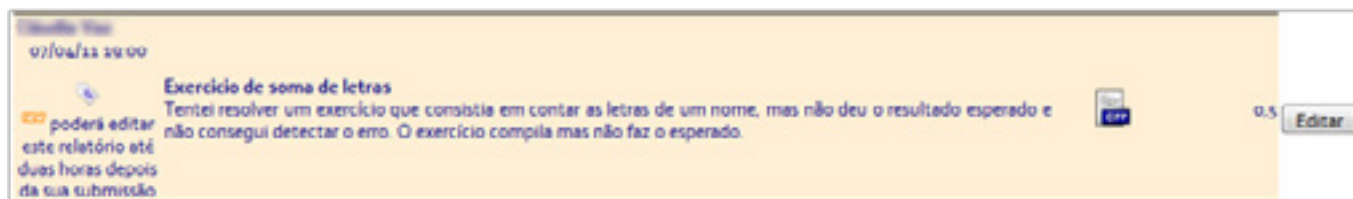


The image shows a web form for recording learning activities. At the top left, there is a logo for 'MB gte' and a welcome message. Callout A points to the user's name and 'Bem-vindo(a) à área reservada para'. Callout B points to the 'Unidade Curricular' (UC) dropdown menu. Callout C points to the 'sumário' (summary) dropdown menu. Callout D points to the 'Descrição sumária (máx. 100 char):' text input field. Callout E points to the 'Tempo (horas):' text input field. Callout F points to the 'Comentário:' text area. Callout G points to the 'Indique o ficheiro que deseja anexar (máx. 5 Mb - ?):' text input field with a 'Browse...' button. At the bottom, there are 'Submiter' and 'Browse...' buttons.

Figura 1 – Formulário de registo de actividades de aprendizagem

Este formulário permite ao Aluno (A) registar as atividades de estudo/aprendizagem que venha a realizar no contexto da Unidade Curricular (B). O registo da Atividade de Estudo/Aprendizagem é constituído por uma “Descrição sumária” (C - texto curto), tempo de duração (E - horas), “Comentário” (F - texto livre), sendo possível anexar um ficheiro de qualquer tipo (doc, ppt, jpg, etc.).

2. Após submissão do registo da atividade de Estudo, a plataforma permite (durante um período arbitrário de 2 hs) que o Aluno altere o texto que submeteu:



The image shows a submitted activity record. At the top left, there is a timestamp '07/04/11 19:00'. The title of the activity is 'Exercício de soma de letras'. Below the title, there is a message: 'Terrei resolver um exercício que consistia em contar as letras de um nome, mas não deu o resultado esperado e não consegui detectar o erro. O exercício compila mas não faz o esperado.' To the right of the message, there is a small icon and the number '0.5'. At the bottom right, there is an 'Editar' button.

Figura 2 – Registo submetido e possibilidade (temporária) de edição.

Esta funcionalidade destina-se a facilitar a correção de gralhas/erros, ou a melhorar a descrição sumária, ou os comentários, num prazo considerado razoável após uma primeira submissão.



3. O acesso privilegiado que o Professor tem aos registos da(s) sua(s) “Área da Unidade Curricular”, permite –

3.A. Aceder aos registos das Atividades de Aprendizagem de todos os Alunos:

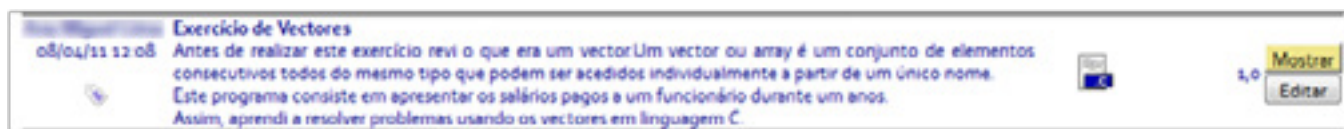


Figura 3.A – Acesso privilegiado aos registos de Actividades de Aprendizagem.

e ainda , sobre cada registo, duas funcionalidades extra; i) Edição da informação submetida pelo Aluno nos campos texto do formulário e ii) “Mostrar” (Aprovar) / “Ocultar” (Recusar) cada um dos registos –

3.B. Editar os registos de atividades de Aprendizagem dos Alunos

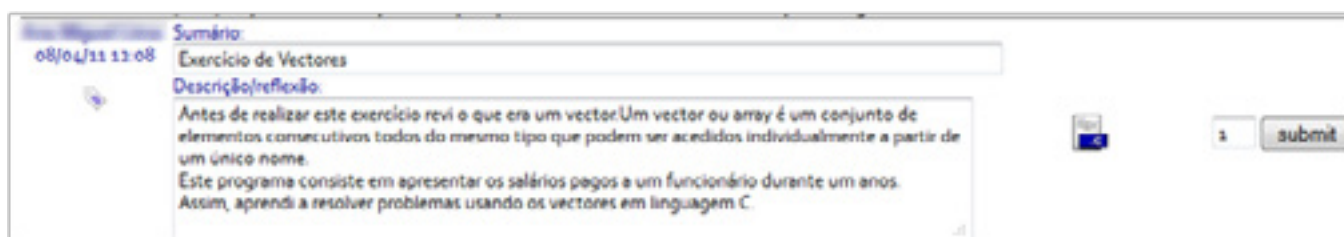


Figura 3.B – Edição do registos de atividades de Aprendizagem (Professor).

3.C. “Mostrar” / “Ocultar” (Aprovar / recusar) os registos de atividades de Aprendizagem dos Alunos

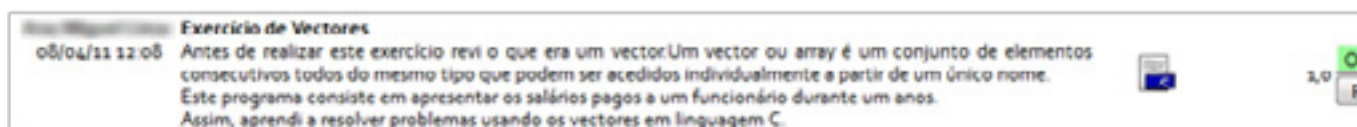


Figura 3.C – “Mostar”/”Ocultar” os registos de Atividades de Aprendizagem.

4. Depois de aprovados pelo Professor, os registos de Atividade de Aprendizagem de cada um dos Alunos ficam disponíveis para todos os outros (nesta lista global, os relatórios do Aluno corrente são mostrados em fundo salmão):



14/03/11 18:02	<p>TP 14/11</p> <p>Nesta aula desenvolvi três programas em C que serão enviados em anexo, aprendi que quando usava o IF não podia por ";" no final pois a função não acaba ali, que com a funcionalidade getch() tem de ser usada a biblioteca conio.h, bem como quando usava a funcionalidade system ("PAUSE"); tinha de usar a biblioteca stdlib.h.</p> <p>Esclareci também uma dúvida que tinha em relação à utilização de /j.</p> <p>Aprendi também que para designar uma igualdade e/ou diferença são representadas de maneiras diferentes das que já tínhamos tido conhecimento nomeadamente "=" para igualdade e "!=" para diferente.</p> <p>Consultei também os documentos do moodle.</p>	2,3
14/03/11 18:02	<p>Aula 14 de março</p> <p>Na aula de hoje, aperfeiçoei a resolução de programas em linguagem c, bem como a utilização de variáveis. Verifiquei que apesar de serem linguagens diferentes, os programas resolvidos em Qbasic e em C são no entanto semelhantes.</p>	2,0
14/03/11 18:03	<p>Resolução do 1º exercício de instruções condicionais e cíclicas em C</p> <p>Consegui perceber conceitos de aplicação da linguagem C, como por exemplo if, printf, scanf, entre outros. Cheguei à conclusão que vou ter que efectuar um maior estudo com vista a ter sucesso no teste da próxima semana. Em casa irei tentar resolver novamente este exercício dos triângulos, com o método do switch. Entre outros exercícios.</p>	2,0

Figura 4 – Acesso (Alunos) a todos os relatórios Aprovados.

5. A partir da informação recolhida como ilustrado acima, a plataforma disponibiliza as seguintes representações gráficas (para cada um dos Alunos):

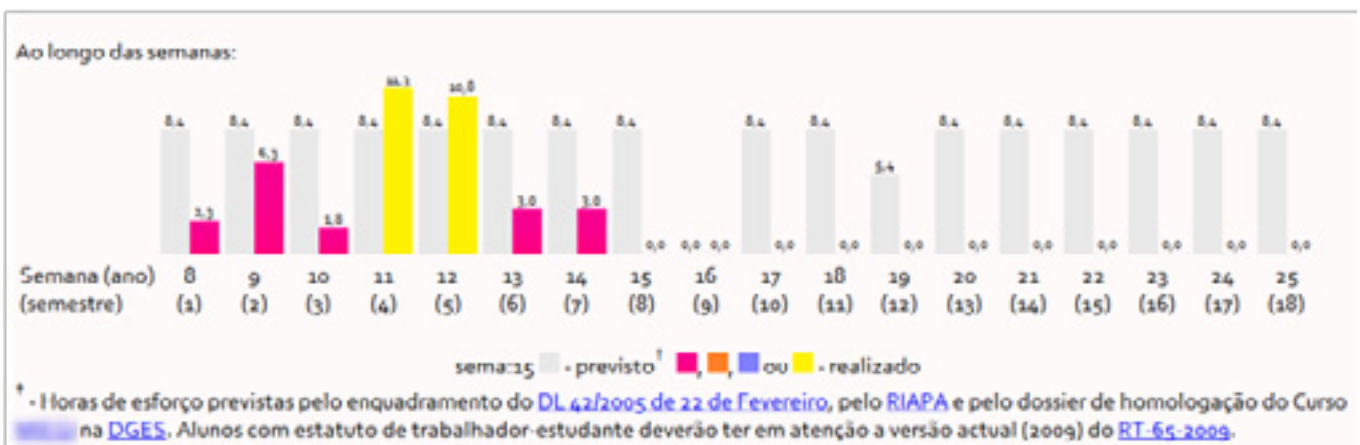


Figura 5.A. – Histórico do tempo de estudo semanal reportado (pelo Aluno) e aprovado (pelo Professor), comparado com o valor de referência semanal.

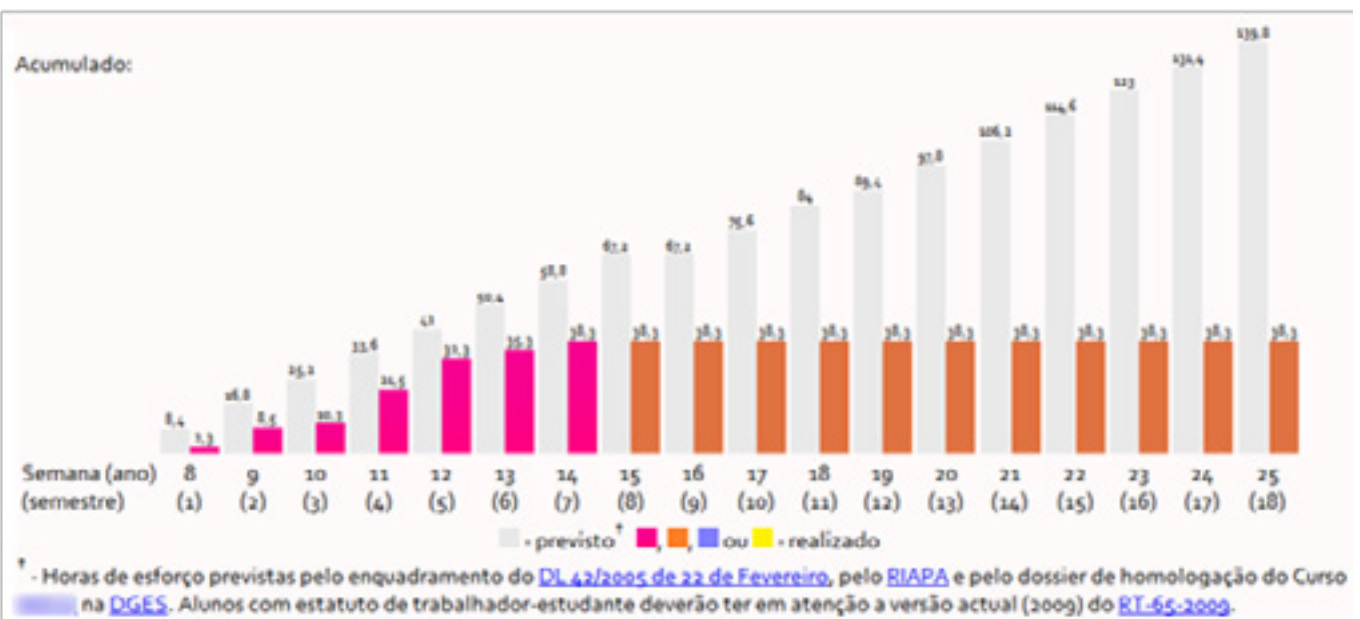


Figura 5.B. – Histórico acumulado do tempo de estudo reportado (pelo Aluno) e aprovado (pelo Professor), comparado com o valor de referência semanal.



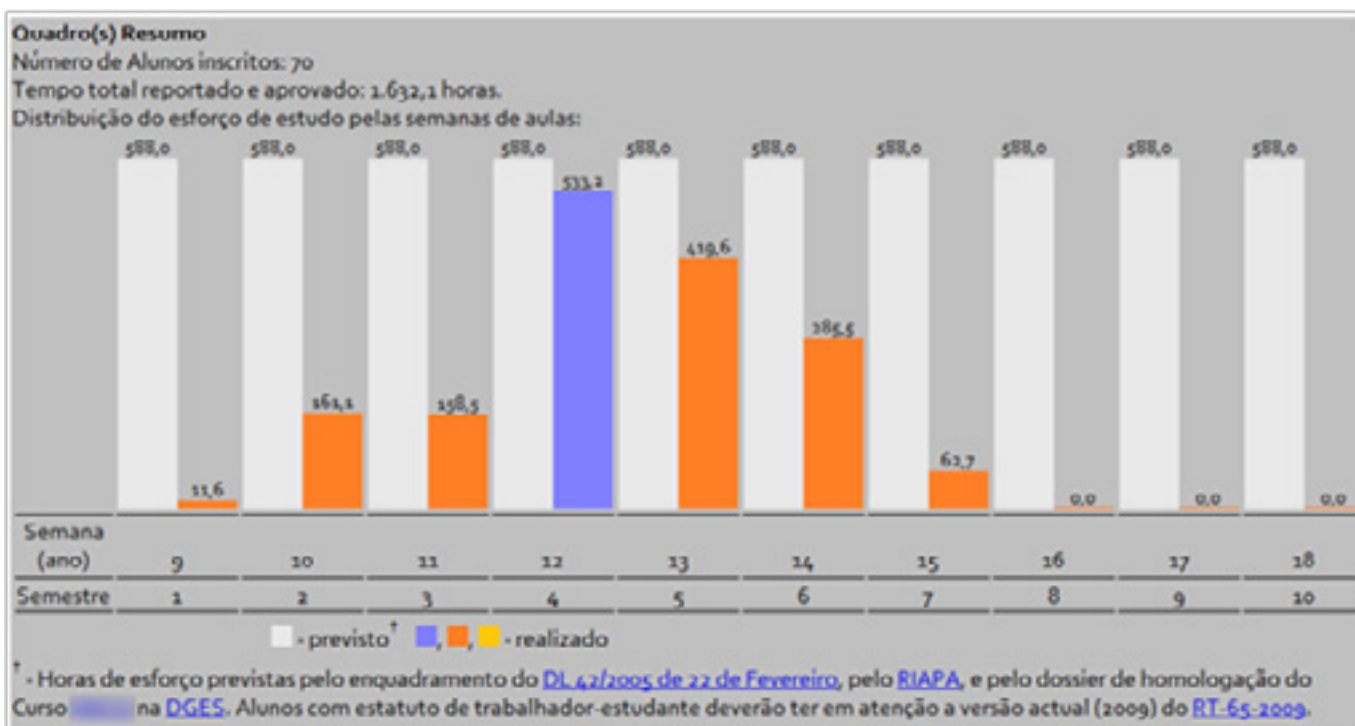


Figura 5.C. – Histórico do tempo de estudo semanal reportado pelos Alunos e aprovado pelo Professor, comparado com o valor de referência semanal.

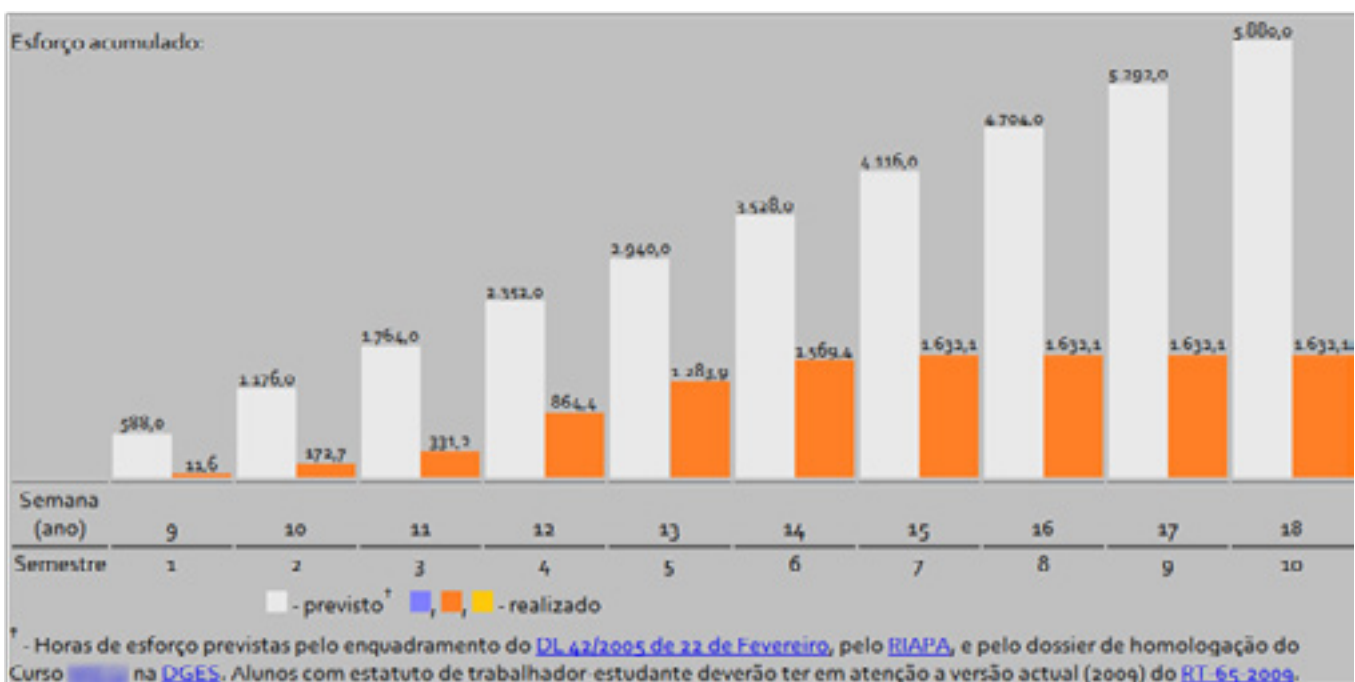


Figura 6. – Acesso público aos registos das Atividades de Aprendizagem aprovadas pelo Professor de uma “Área de Unidade Curricular”.



APLICAÇÃO

A metodologia de monitorização e acompanhamento do trabalho dos Alunos materializada no protótipo atrás descrito foi alinhada com uma Unidade Curricular (UC) (1º ano de um Curso – Mestrado Integrado - de Engenharia) lecionada pelo Autor no 2º semestre do ano letivo 2010/11. Neste alinhamento, para além dos pressupostos genéricos apresentados na secção **Introdução** relativamente ao tempo de estudo dos Alunos, tiveram-se em atenção os seguintes impactos nas dimensões:

1. Resultados de Aprendizagem

Os Resultados de Aprendizagem da UC em questão – essencialmente competências técnicas na área da programação de computadores - não incluem nenhuma referência a competências transversais / *soft skills* que são/possam ser promovidas pela prática do (auto) registo das Atividades de Estudo como sejam – de forma direta - a “Escrita” e a “Gestão do Tempo” e/ou, de forma mais indireta, “Planeamento”, “Partilha de experiências e conhecimentos”, etc..

Embora reconhecendo que a adoção de práticas de (auto) Registo de Atividades de Aprendizagem pudesse ter uma influência significativa nas competências acima referidas, optou-se por, na primeira edição, não alterar os Resultados de Aprendizagem especificados em anos anteriores.

2. Atividades Letivas e Metodologias de Ensino/Aprendizagem

A UC em questão tem uma carga letiva semanal de 2 hs de aula teórica e 2 hs de aula teórico-prática (com a turma, de 70 alunos inscritos, desdobrada em 3 turnos teórico-práticos).

O cálculo da carga de trabalho, baseado no número de ECTS, conduz a um valor aproximado de 8,4 horas de estudo semanal. Em função da tipologia das aulas descrita atrás, os Alunos deverão ter, portanto, semanalmente, 4 horas de “estudo acompanhado” e 4,4 horas de estudo autónomo.

As Metodologias de Ensino/Aprendizagem previstas contemplam i) a exposição de conceitos, ii) a exemplificação / análise / discussão da sua aplicação (i) e ii) conduzidos pelo Professor) e iii) aplicação a novas situações (exercícios, problemas/situações de pequena dimensão), conduzida pelos Alunos e acompanhada pelo Professor. Não estão previstos trabalhos de Grupo ou de Projeto.



No seu conjunto, a estrutura das Atividades Letivas e a natureza das Metodologias de Ensino/Aprendizagem utilizadas pareceram-nos particularmente adequadas ao (auto) registo de Atividades de Aprendizagem, já que, pela granularidade dos exercícios propostos, é expectável que os Alunos realizem vários exercícios por semana. O (auto) registo dos exercícios realizados permite assim formalizar o portfolio do Aluno.

3. Critérios de Avaliação e autorregulação

Considerando o valor de autorregulação das aprendizagens que a formalização do portfolio realizável por cada Aluno no decurso do semestre representa, foi decidido (pelo Professor e pelo Diretor de Curso, em reunião de preparação do Semestre letivo) integrar esta componente nos elementos de avaliação, que foram fixados como:

- a) (T) Testes (2) com duração entre 30 a 60 min (40% - 8 valores)
- b) (P) Assiduidade e participação nas aulas (10% - 2 valores)
- c) (C) Prova prática em computador com a duração de 3h (30% - 6 valores)
- d) (Pf) Portfolio - (20% - 4 valores)

4. Acesso à web

No(s) campus da U Minho os Alunos têm um nível de acesso à web, seja em infraestrutura de comunicações seja em número de disponibilidade de pontos de acesso, salas reservadas para estudo, etc., considerado compatível com o (auto)registo das suas Atividades de Aprendizagem.

5. Ética, plágio e heteroregulação

As condições em que os Alunos devem reportar as suas Atividades – tendo, eventualmente, acesso prévio aos registos das Atividades de Aprendizagem de outros colegas - poderá propiciar situações de plágio ou de (re) utilização fraudulenta do trabalho dos Colegas. Considerou-se este um risco menor, porquanto:

e) Todos os Alunos têm acesso aos registos (Aprovados) de todos os outros – desta forma, (re)utilizações abusivas podem ser monitorizadas e identificadas pelos próprios Alunos;

f) Para além da aprovação das Atividades de Aprendizagem, o Professor utiliza algum do tempo das aulas teórico-prática para um acompanhamento individual, presencial, do trabalho dos Alunos, podendo assim identificar casos de disparidade entre o trabalho registado na plataforma e as competências exibidas nas aulas teórico-práticas;

g) As vantagens da heteroregulação conseguida pela partilha, entre os Alunos, do trabalho realizado, foram consideradas merecedoras do risco – a controlar, em todo o caso – da



ocorrência de situações de plágio ou similares.

6. Curva de aprendizagem dos Alunos

A plataforma-protótipo foi apresentada aos Alunos na 1ª aula da UC (onde foram, também apresentados, contextualizados e explicados os Resultados de Aprendizagem, os elementos de avaliação, etc.), tendo sido solicitado aos Alunos que registassem *todas* as Atividades (estudo acompanhado e/ou estudo autónomo) que eles considerassem que contribuiriam para a aquisição das competências – implícitas ou explícitas -nos Resultados de Aprendizagem¹.

Em relação aos componentes do formulário de registo das Atividades de Aprendizagem (cf. Fig. 1), foi solicitado que o campo “Comentário” (F - texto livre), fosse utilizado para formalizar os seguintes elementos:

- a. o que (acha que) aprendeu?
- b. Que Resultados de Aprendizagem são cobertos pela Atividade de Aprendizagem?
- c. Que dificuldades encontrou? Como as superou?
- d. Que dúvidas surgiram durante este período de estudo?
- e. Identificou algo de importante que não sabia/não sabe?
- f. Quão útil considera a Atividade de Aprendizagem?
- g. Se encontrou/utilizou recursos de aprendizagem não indicados pelo Professor, indique sua a referência / URL, de forma a que os seus colegas os possam também utilizar.

Os Alunos foram alertados para a dificuldade intrínseca (nível elevado de metacognição) da explicitação destes elementos, e foi estabelecido um prazo de aprendizagem (4 semanas) em que os critérios de “Aprovação” dos registos das Atividades de Aprendizagem seriam progressivamente mais exigentes.

RESULTADOS E REFLEXÃO

Dos 71 Alunos inscritos, cerca de 10 (repetentes, trabalhadores-estudantes, etc.) nunca compareceram às aulas, ou comparecerem apenas uma ou duas vezes, pelo que se pode

¹ Por exemplo, uma conversa – ainda que informal - com outros colegas sobre a UC em questão.



considerar que a UC foi frequentada por cerca de 60 Alunos.

A adoção desta política de (auto) registo da Atividade de Aprendizagem foi liminarmente rejeitada por 2 Alunos, que a consideraram “uma invasão inaceitável à sua privacidade académica”, abdicando *ab inito* da componente de avaliação que lhe estava consagrada. Num inquérito realizado no final do semestre, foram recolhidas, como mais frequentes, as seguintes reflexões/apreciações:

1. “Dá muito trabalho”;
2. “Obriga-nos a trabalhar mais”;
3. “Expõe mais o facto de nós não estudarmos”;
4. “Obriga-nos a pensar em coisas que normalmente não pensamos”;
5. “É muito útil para o nosso estudo”
6. “A valorização do portfolio como elemento de avaliação é excessiva - deveria valer menos de 4 valores”
7. “A valorização do portfolio como elemento de avaliação não é suficiente - deveria valer mais de 4 valores”

A monitorização e “Aprovação” / “Recusa” dos registos das Atividades de Aprendizagem dos Alunos representa um consumo ‘extra’ do tempo do Professor - sublinha-se, contudo, que dada o formalismo da “Aprovação”, i. é, não havendo lugar a ‘correção’, nem a ‘resposta’ ao registo efetuado pelo Aluno (A plataforma não foi concebida - nem utilizada - para um funcionamento em modo de ‘fórum’), este acréscimo é moderado – nas condições verificadas no semestre agora reportado, estima-se em 1~2 hs/semana.

As principais vantagens diretas percebidas pelo Professor da utilização desta metodologia são as seguintes:

1. Perceção clara do trabalho realizado pelos Alunos, permitindo *feedback* (individual ou coletivo) sobre as Atividades de Aprendizagem;
2. Promoção da metacognição dos Alunos;
3. Recolha de dados concretos e - tendencialmente - fiáveis sobre o esforço de estudo dos Alunos, utilizável em ulteriores propostas de reformulação da UC.

Para além destes aspetos considera-se esta prática particularmente alinhada com os desideratos – expressos em vários contextos, de:



- A. Centrar o processo de formação na aprendizagem (DGES (2008), Budapest-Vienna Declaration (2010));
- B. Propiciar o desenvolvimento de competências horizontais (comunicação escrita, o aprender a aprender, aprender a pensar,...) (DGES (2008))
- C. Facilitar que o Professor possa assumir as funções de orientador, apoio, suporte (DGES (2008))
- D. Obter informação direta sobre a carga horária (workload) dos estudantes (DGES (2008), Leuven-la-neuve (2010), The European Student's Union (2010), pág. 33, 108, 125)

Desta iniciativa, considera-se concretizada com sucesso a “prova de conceito” relativamente ao desenho da plataforma e à sua operacionalização, crê-se ter desenvolvido um protótipo que permite dar um contributo significativo na recolha de informação concreta e fiável para a aferição do volume de trabalho associado a uma UC e, daí, um contributo significativo para o eventual processo de (re)avaliação das unidades de crédito ECTS associados às UC ou, concomitantemente, à sua reformulação.

REFERÊNCIAS

A3ES, 2010, “GUIÃO PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO/ACREDITAÇÃO DE CICLOS DE ESTUDO EM FUNCIONAMENTO (AACEF) (Ensino Universitário)”, http://www.a3es.pt/sites/default/files/AACEF_Uni_2010_PT.pdf (Acedido em 20 de Abril de 2012).

Budapest-Vienna Declaration, 2010, “Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area”, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (Acedido em 20 de Abril de 2012)

Declaração de Bolonha, 1999, The Bologna Declaration, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (Acedido em 20 de Abril de 2012).

Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro. Diário da República – I Série-A, nº 37, págs. 1494 – 1499.

DGES, 2008, Direção Geral do Ensino Superior, “ECTS: European Credit Transfer System (Sistema europeu de transferência de créditos)”, <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo%20de%20Bologna/Objectivos/ECTS> (Acedido em 12 de Abril de 2012).



Leuven-la-neuve Communiqué, 2009, “The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Are in the new decade”, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf (Acedido em 20 de Abril de 2012)

The European Student’s Union, 2010, “Bologna at the finish line – an account of ten years of European higher education reform”, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/BAFL_online.pdf (Acedido em 20 de Abril de 2012)

UMinho, 2007, “Regulamento sobre Inscrições, Avaliação e Passagem de Ano”, http://alunos.uminho.pt/Arquivo/Riapa/Despacho_RT-47_2007.pdf (Acedido em 20 de Abril de 2010)



MARIA PAULA OLIVEIRA¹

CEMRI- UNIVERSIDADE ABERTA, PORTUGAL

MPAULAOLIVEIRA@NETCABO.PT

COMUNICAÇÃO EFICIENTE E GESTÃO DE CONFLITOS NO E-LEARNING. UMA EXPERIÊNCIA PARTILHADA.

RESUMO

Esta comunicação, de cariz essencialmente experiencial, tem por objetivo a partilha de um conjunto de reflexões e preocupações de ordem prática, em torno do particular papel do tutor online e da otimização do seu desempenho. De forma muito breve e resumida, parte-se de um conjunto de pressupostos teóricos, largamente discutidos na literatura, para chegar à compreensão sistémica da comunicação e à análise dinâmica do conflito, cuja aplicação em contexto de e-learning, tem sido um pouco esquecida. Transversais a todo o processo de interação, a comunicação eficiente e a gestão eficaz de conflitos, assumem uma importância crucial, ao contribuírem para níveis de satisfação elevados e, por consequência, promoverem a aprendizagem e a construção e reconstrução social e individual do conhecimento. Termina-se com uma breve abordagem à visão institucional do tutor e à urgente necessidade de dignificar o exercício da tutoria, enquanto atividade profissional.

Palavras-Chave: Tutor e-learning, construção do conhecimento, aprendizagem, comunidades de prática e de aprendizagem, comunicação eficiente, gestão de conflitos.

¹ Licenciada em Direito e Mestre em Relações Interculturais, é investigadora do CEMRI - Centro das Migrações e das Relações Interculturais. Desde 2007, é tutora de várias unidades curriculares, da licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Aberta.



EFFECTIVE COMMUNICATION AND CONFLICT MANAGEMENT IN E-LEARNING. A SHARED EXPERIENCE.

ABSTRACT

This paper, essentially oriented experiential, aims at sharing a set of reflections and practical concerns around the particular role of the online tutor and optimizing his performance. Very briefly summarized we have as a starting point a set of theoretical assumptions, widely discussed in the literature, to reach the systemic understanding of communication and dynamic analysis of the conflict, whose implementation in the context of e-learning, has been somewhat forgotten. Transverse to the entire interaction process, effective communication and effective management of conflicts, assume crucial importance, to contribute to high satisfaction levels and, consequently, promote learning and the social and individual construction and reconstruction of knowledge.

We finish with a brief approach to the institutional tutor's vision and to the urgent need to dignify the tutorship exercise, while professional activity.

Keywords: e-learning tutor, knowledge construction, learning, practice and learning communities, efficient communication, conflict management.

Independentemente da multiplicidade terminológica, parece ser consensual, em qualquer modelo e-learning, que o papel e função do tutor assumem uma grande importância (Sharp;nd:2). Alguns autores subscrevem, e as investigações assim o têm demonstrado, que um número muito significativo de alunos, tende a avaliar os conteúdos desenvolvidos e construídos a montante da tutoria, as unidades curriculares, os respetivos cursos e a própria imagem percebida da instituição, através do perfil e da qualidade do desempenho dos tutores.

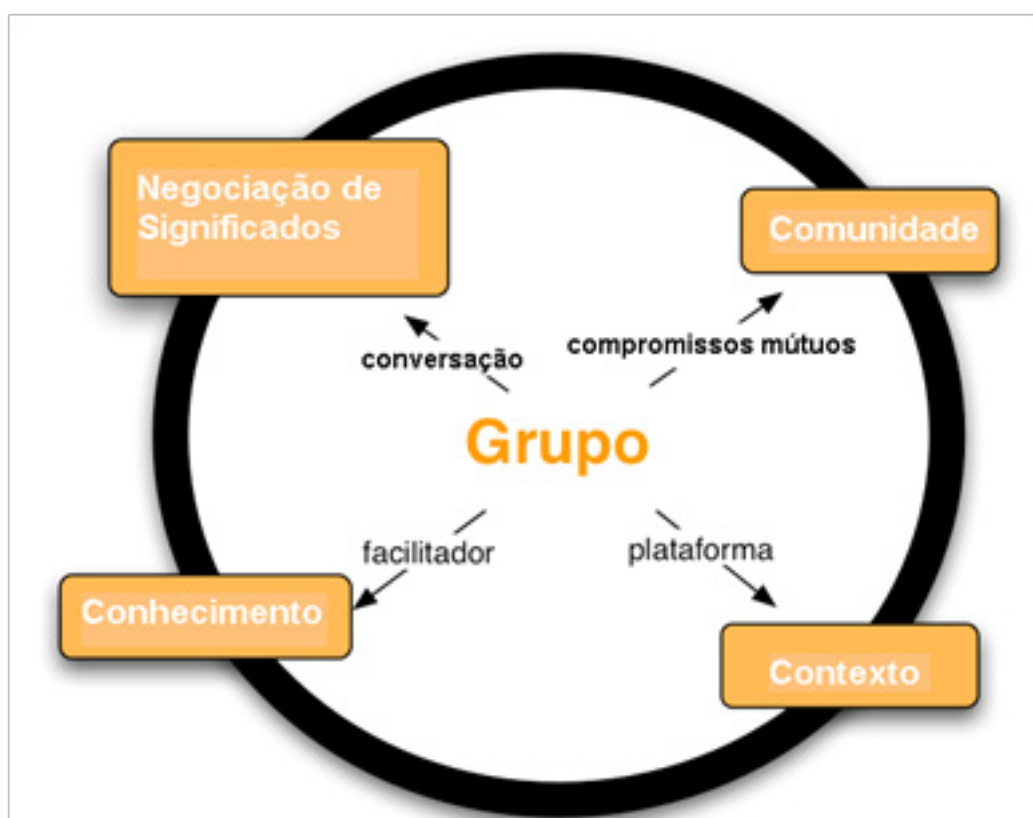
Na verdade e em última instância, é o tutor que mais interage com os alunos. Enquanto facilitador do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento, o tutor tem, necessariamente, de deter um conjunto muito alargado de aptidões que passam pelas competências técnicas (software), teóricas (área científica específica), de gestão (organizativas),



até às pedagógicas e sociais (Berge, in Rodrigues:nd:2).

Parece ser, também, pacífico que uma comunidade virtual de aprendizagem (CVA), apesar do registo de algumas diferenças, pode ser analisada à luz dos princípios orientadores de uma comunidade de prática (COP). Segundo Wenger, estas comunidades traduzem-se numa atividade: (I) conjunta; (II) contínua, (III) conscientemente alimentada e renegociada pelos seus membros; (IV) mantida por via do empenho e da interação; (V) com um reportório partilhado de recursos comuns; (VI) que cria laços de pertença, formando uma identidade social (in Costa;2007: 88-100) (Fig. 1).

Comunidades de Prática



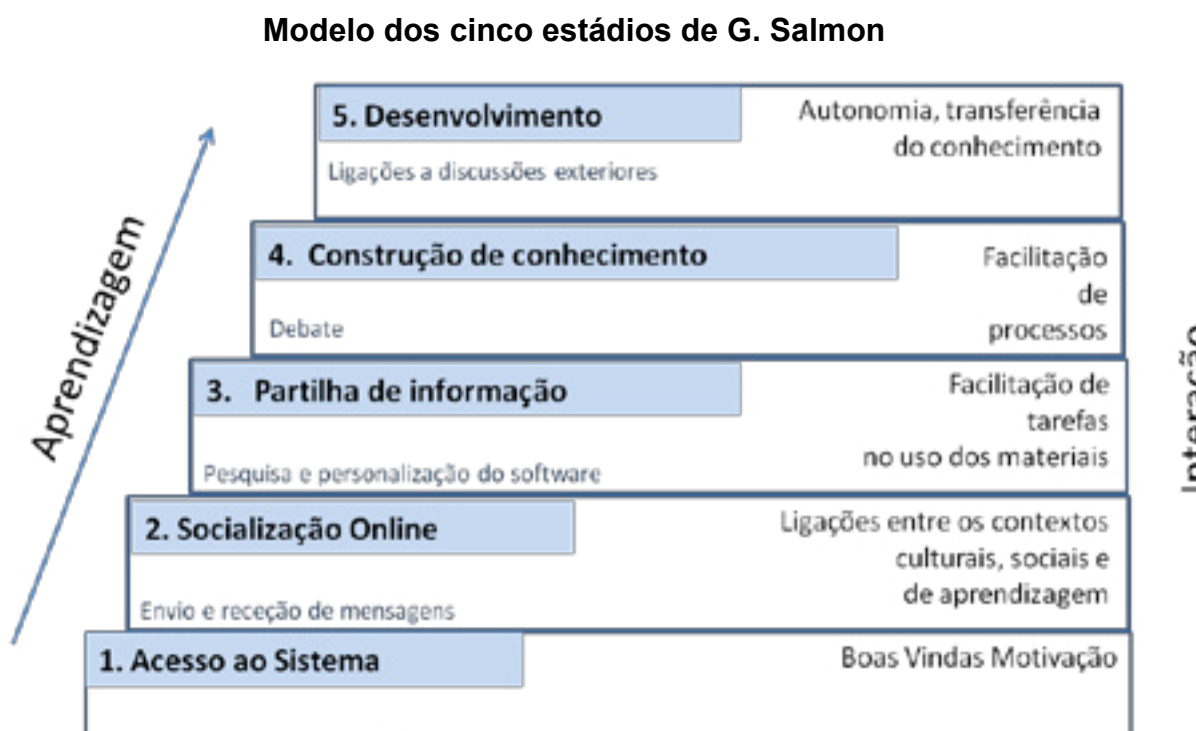
Fonte: Salles, M. (2007) Comunidades de Prática, disponível em <http://miriamsalles.info/wp/?p=270>

O êxito das comunidades de prática assenta em algumas premissas, cuja consciência os participantes terão de deter e que, por maioria de razão, se aplicam às unidades curriculares, enquanto comunidades de aprendizagem:



- os objetivos a atingir são úteis;
- o grupo é fonte de aprendizagem e de aquisição de novas competências;
- o trabalho cooperativo e colaborativo é motivador e é mais eficaz do que os percursos individuais;
- a interação é fonte de crescimento pessoal multidisciplinar;
- a interação deve acontecer naturalmente, sem inibições, receios, ou constrangimentos;
- a confiança, o respeito e a valorização de todas as participações são fatores determinantes do sucesso;
- as conclusões devem respeitar as diferentes posições do grupo;
- os conflitos devem ser geridos através do diálogo, numa perspetiva de ganha-ganha e não de vencedor-vencido;
- a presença e o apoio do mediador/tutor é fundamental para estimular e apoiar ativamente a comunidade de prática, dando-lhe ao mesmo tempo, o necessário espaço para crescer (Attwell, in Salles, 2007).

Cruzar este conjunto de pressupostos com as dinâmicas do processo de aprendizagem e da interação na sala de aula virtual, com o modelo dos cinco estádios, sugerido por Gilly Salmon, torna-se interessante. A autora (in, Rodrigues;n.d.3), destaca cinco estádios ou fases (Fig. 2):



Fonte: Adaptado de Gilly Salmon 2011, disponível em:
<http://www.atimod.com/e-moderating/5stage.shtml>



Cada estágio pressupõe um nível de capacidades técnicas que o aluno deve deter (à esquerda, em baixo), de ações que o tutor deve promover (à direita) e objetivos a atingir (à esquerda, em cima). No primeiro estágio, depois da colocação da primeira mensagem de boas vindas, o tutor deve garantir e supervisionar o acesso de todos à plataforma. No segundo, as trocas de mensagens terão por objetivo a socialização. No nível seguinte, os participantes partilham já informação e interagem entre si. No quarto nível, a interação visa sedimentar conhecimentos sendo já colaborativa, com discussões focadas nos conteúdos. No quinto e último estágio, os participantes são capazes de partilhar reflexões críticas, mobilizar os conteúdos programáticos e articulá-los com a sua experiência pessoal. A autora conclui que, se o tutor não promover e estimular a interação, a maioria dos alunos não ultrapassará, por si só, a fase de socialização.

Não poderíamos estar mais de acordo com Salmon. A presença do tutor, a interação regular, o estímulo à participação, a confiança, a proximidade emocional, a presença social, o apoio e feedback em tempo útil, são fatores determinantes na aprendizagem. Para além de influenciarem elevados níveis de satisfação, promovem a construção e a reconstrução do conhecimento, enquanto processo ativo, que se desenvolve por via, sobretudo, da interação. Na 'ausência' do tutor, toda a mais-valia do sistema de aprendizagem se perde, o modelo reduz-se e retorna-se ao tradicional paradigma da educação a distância, onde a transferência de informação, a interação estudante-conteúdos, o percurso individual e solitário é a regra.

A questão que se coloca é como conseguir cativar o grupo, fazendo-o participar e interagir, de forma a maximizar os recursos disponíveis e ultrapassar com sucesso, os cinco estágios de Salmon.

Enquanto dinamizador e facilitador, o tutor terá de estimular a interação aluno-tutor, aluno-aluno e aluno-conteúdos, colocar questões em discussão, ajudar os alunos a encontrarem em conjunto as respostas ou soluções, manter o foco no essencial, clarificar e guiar as discussões, esclarecer dúvidas que, eventualmente, se mantenham. Para além da qualidade do desempenho ao nível teórico, as qualidades e características pessoais são, também, determinantes. Desde a colocação da primeira mensagem, o tutor tem de conseguir 'agarrar' o grupo, manter a confiança, o entusiasmo, a boa disposição, promover o estabelecimento de relações, o espírito de grupo e de ajuda mútua, criar e manter o interesse, identificar e gerir conflitos negativos, mas sobretudo, prevê-los. Tem de acreditar que a persistência faz milagres, não desistir do grupo e manter o ritmo de trabalho.



Hyewl sintetizou estas qualidades do tutor, no que ficou conhecido pela mnemónica dos 4P's - Positivo, Proativo, Paciente e Persistente (in Shepherd;2003). Para além de tudo isto, é fundamental que o tutor tenha uma consciência muito clara e precisa da sua função e papel, mas, também, dos reflexos práticos que as suas ações e omissões produzem, em contexto de aprendizagem. Como conseguir tudo isto, continua a ser pertinente. Cada tutor é um tutor, cada grupo é um grupo, mas comum a todos estes inúmeros pressupostos há um fator que, por lhes ser transversal, detém uma importância ímpar - a comunicação.

1. COMUNICAÇÃO

Comunicar, do latim *communicare*, significa troca, partilha, pôr em comum informação, ideias, opiniões, sentimentos, experiências e conhecimento, o que, naturalmente, implica interação. Se o tutor não conseguir comunicar de forma eficiente, os objetivos a atingir ficarão claramente comprometidos. Neste sentido, grande parte do sucesso da tutoria e do processo de aprendizagem depende do fator comunicação.

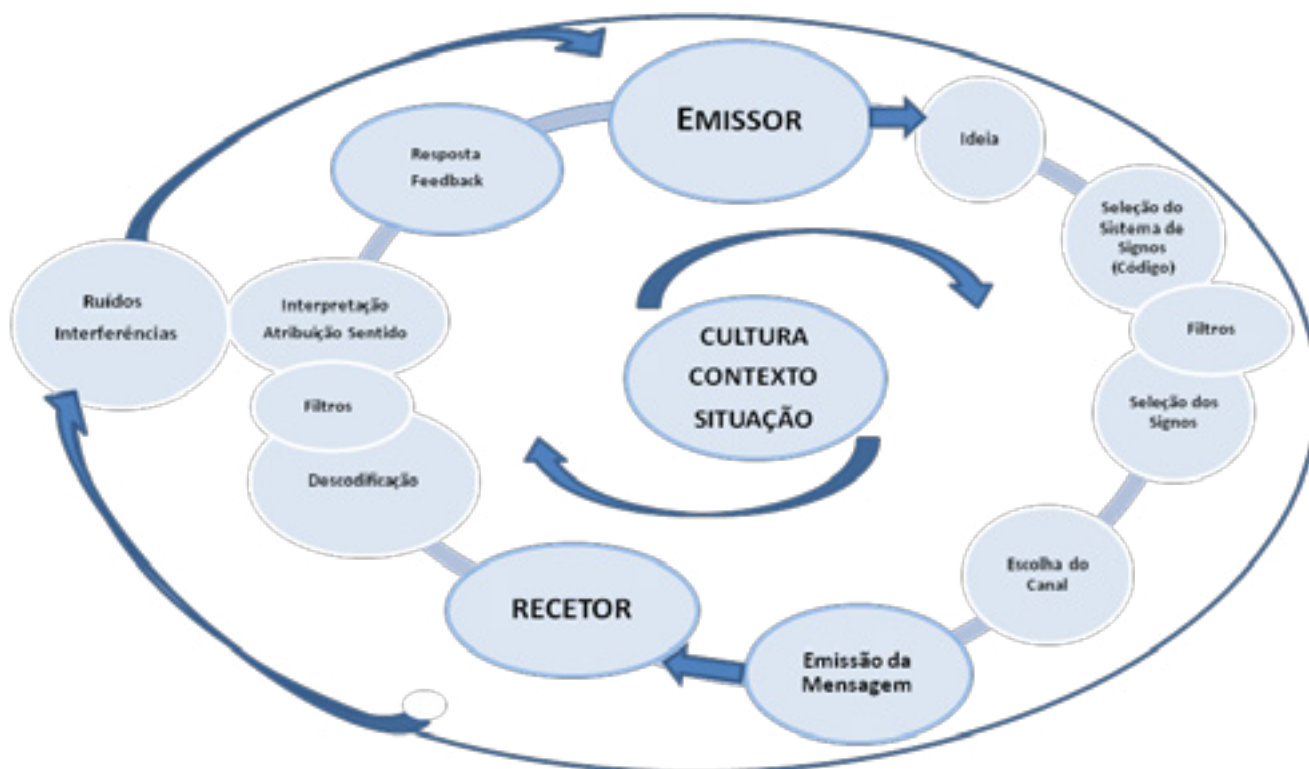
Já Aristóteles, no Séc. IV, a.C., na sua obra “Arte da Retórica”, sublinhava a necessidade de compreender quem fala, o discurso que faz e quem o ouve (Sousa;2006:78). Estes três elementos, emissor, mensagem e recetor, estão na base de todos os modelos de comunicação que desde Marx, Durkheim, Weber e Tocqueville, passando pelo pensamento comunicacional sistemático da Escola de Chicago e pela Escola de Palo Alto (entre outros) nos chegam.

Não será o local certo para aprofundarmos cada um dos inúmeros modelos de comunicação, mas poder-se-á dizer que o processo se inicia, sempre, com algo que se quer partilhar. Para tal, recorreremos a sinais/signos (por exemplo, palavras) organizadas em paradigmas, designados por sistemas de signos, ou códigos (por exemplo, uma Língua). Os significantes (sinais organizados) surgem, depois do código estar devidamente escolhido e individualizado, numa combinação (sintagma/frase) que dará forma à mensagem (Eco, in Sousa; 2006: 21). Cada palavra tem um significante e as palavras juntas compõem a mensagem codificada (passível de vários significados). O recetor, se conhecer o código, entende a mensagem e face ao contexto, à situação e aos seus próprios filtros pessoais, interpreta-a. Sublinhe-se que, mesmo conhecendo o código, o mecanismo de construção de sentido, pode atribuir aos significantes (sinais organizados), vários significados. Para que a mensagem seja cabalmente recebida e compreendida, é necessário, por um lado, que, na fase de codificação e decodificação, emissor e recetor estejam em sintonia, ou seja, que partilhem códigos e subcódigos (critérios de forma, filtros pessoais, pertinência, competências, comportamentos, regras de etiqueta, um conjunto de práticas metalinguísticas, etc.). Os sistemas de feedback, de resposta e de retorno tornam-se



imprescindíveis para aferir da existência, ou não, de eventuais distorções ou ruídos. Neste caso, os papéis de emissor e recetor invertem-se, permitindo aferir se a mensagem foi corretamente percebida. É ainda necessário que não haja ruídos e interferências externas ao processo de comunicação, que podem provocar, também, distorções (Eco in Sousa, 2006), (Fig.3).

Processo Circular e Dinâmico de Comunicação



Fonte: Adaptação pessoal com base em várias Teorias e Modelos de Comunicação

“O saber, a aprendizagem e a cognição são construções sociais, expressas em ações de pessoas que interagem no seio de comunidades” (Wilson e Myers in Dias, 2001:1). A cultura transmite-se, constrói-se e reconstrói-se comunicando, pelo que, comunicação e cultura são conceitos intrinsecamente relacionados.

A codificação e descodificação da mensagem regem-se por regras conhecidas pelos utilizadores, mas a sua interpretação depende do contexto, da situação e da cultura, em que emissores e recetores estão inseridos. A construção de sentido na comunicação pode não coincidir, quer ao nível individual, quer grupal.

Quando o emissor, como é o caso do tutor e-learning, se dirige a um grupo heterogéneo e o canal utilizado é a comunicação verbal escrita, assíncrona, um redobrado cuidado deve



existir. A ausência física do emissor não permite feedback, retorno, retificações ou explicações de forma imediata. Por outro lado, a mensagem corporal que acompanha a comunicação verbal face-a-face não existe. A postura, os gestos, a forma de colocar ou mexer as mãos, as expressões faciais, o olhar e contato visual, a entoação e ritmo da voz, o sorriso (aberto, contido ou rasgado) ou a sua ausência, são parte integrante da mensagem e têm uma enorme importância no processo de comunicação. Segundo Henriques, (in AAVV;2008:10) em alguns casos, pode chegar a “pesar cerca de 90%” no que é percebido pelo recetor.

Na verdade, o corpo também ‘fala’ e ao ser capaz de denunciar emoções positivas ou negativas (felicidade, alegria, simpatia, calma ou serenidade, infelicidade, nervosismo, tensão, inquietação, culpa, impaciência, irritação, desespero, etc.), reforça ou contraria a mensagem verbalmente transmitida.

As emoções, enquanto sentimentos refletidos para o exterior, são parte integrante da comunicação, sendo fundamentais na construção de sentidos. No e-learning, não devem ser descuradas, podendo a mensagem escrita ser acompanhada e complementada por signos que, para além de significantes, transportam consigo significados muito precisos ao nível das emoções - os ícones (do Grego “eikon”, imagem). Nos últimos anos, em particular, os que traduzem emoções (emoticons ou smileys) pela sua plasticidade, simplicidade e conteúdo passaram a ser amplamente usados na comunicação mediada por tecnologia. Como complemento da mensagem escrita de cariz não formal, introduzem informação valiosa, reforçam-na, reduzem a margem de dúvida, tornam-na mais limpa de ruídos de codificação, mais perceptível, mais próxima das emoções e do que se quer, efetivamente, transmitir (Fig.4).

“Emoticons”



Fonte: <http://www.iconarchive.com/show/fast-emoticons-icons-by-fasticon.html>

Estes simpáticos bonecos amarelos, obviamente, usados com a aconselhada ponderação, valem por mil palavras, podendo mesmo dispensá-las.



Um dos contributos importantes da escola de Palo Alto (Sousa;2006), foi precisamente chamar a atenção para o facto de que o conteúdo deve ser acompanhado da respetiva atitude e emoção. Quando a linguagem verbal e não-verbal são coerentes, sobretudo, quando integram a dimensão afetiva, emissor e mensagem, traduzem respeito e confiança, o que é fundamental na criação de sinergias entre tutor-alunos.

O primeiro desafio que o tutor enfrenta, antes de iniciar o seu trabalho, será refletir e decidir se adota uma postura comunicacional simétrica ou hierarquizada, formal ou não formal, o que ditará *ab* inicio, o tipo de abordagem, de linguagem, o tom e até os conteúdos, sendo certo que o caminho escolhido não será inconsequente.

Tal como acontece na interação face-a-face, é logo, na primeira mensagem, que o tutor tem de conseguir cativar e ‘agarrar’ o grupo. O primeiro contato e a impressão dele resultante são determinantes nos níveis de participação e interação futuros.

Entre o tutor e o grupo, pode haver um leque mais ou menos alargado de barreiras à comunicação, que podem não ser detetáveis de imediato pelo emissor - disparidade de códigos, interferências circunstanciais, culturais, assimetria dos papéis. Uma comunicação eficiente, clara, simples e desprovida, tanto quanto possível, de várias interpretações, são fatores que determinam o contexto da interação onde o processo de aprendizagem se desenvolve. Tal pode resultar numa mensagem correta e educada, até afável, mas não chega, quando se tem por objetivo ‘quebrar o gelo’ inicial.

A formalidade cria barreiras, aumenta a distância e inibe a interação. Uma mensagem simples e correta, mas com total ausência da dimensão afetiva, é fria, não transmite abertura, confiança, empatia e sobretudo boa disposição, que é indispensável. Ter-se-á de reconhecer que - “Excelentíssimos alunos”, “Caros alunos”, ou um simples - “Olá”, ou “Olá a todos”, acompanhado, ou não, de um sorriso :), são formas de comunicar diferentes e que geram interpretações, sentimentos e emoções muito diferentes.

A formalidade nem sempre é sinónimo de respeito, mas, naturalmente, há situações e conteúdos, cujo bom senso a ela obriga.

A eficiência da comunicação depende de inúmeros fatores, mas a fórmula de sucesso talvez passe por um tutor seguro, confiante, desprezioso, empático, assertivo, que consiga



integrar a dimensão afetiva, sem receio de partilhar emoções, que se coloque na posição do outro, mas, sobretudo, que se sinta confortável neste processo.

Os alunos que entram no primeiro ano das várias licenciaturas (no caso da UAb, todos adultos, em que a grande maioria interrompeu há muito os estudos) iniciam uma nova etapa onde tudo é, literalmente, novo. As expectativas são altas, as ansiedades muitas, pelo que necessitam de uma mais do que redobrada atenção. Se a comunicação falha, falhará quase tudo. Desinteressam-se, afastam-se das unidades curriculares, desmotivam-se e desmotivam o grupo. Nunca, como refere Salmon, ultrapassarão o nível de socialização, com efetivas perdas, refletidas nos seus processos de aprendizagem e na construção de conhecimento.

CONFLITO

O enorme poder da comunicação revela-se também numa outra vertente, talvez um pouco esquecida, mas cuja importância, neste e noutros contextos, é fundamental - a gestão de conflitos.

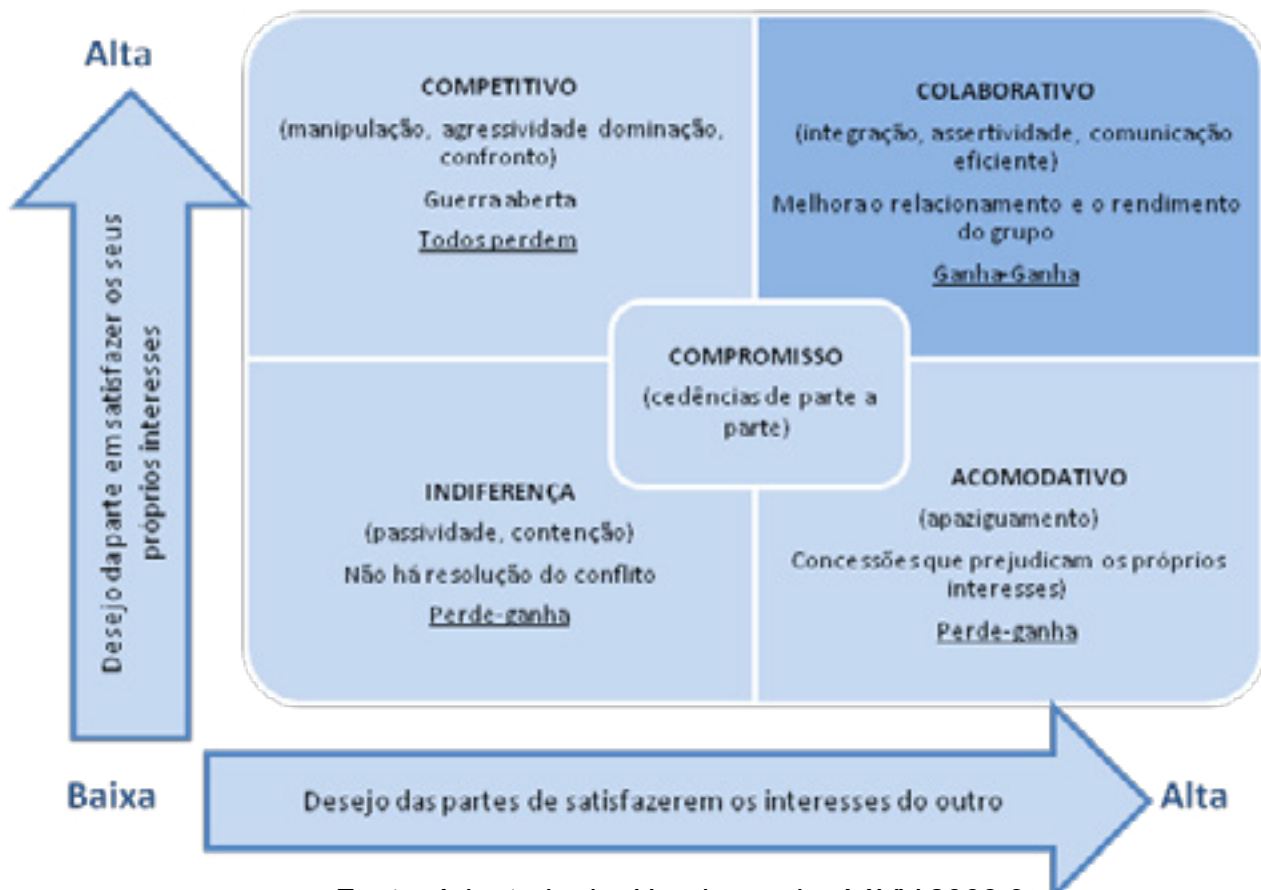
Os conflitos resultam de dinâmicas de afirmação de diferentes e incompatíveis formas de “ver ou interpretar um acontecimento” (Chrispiano;2007:15). Nessa medida, os conflitos são fenómenos sociais, inevitáveis, recorrentes.

Apesar de estarem muito associados a uma ideia negativa de rutura e perda, os conflitos evitam a estagnação, revelam problemas, redistribuem o poder e a autoridade, estimulam a ação, a criatividade, a inovação, o confronto de ideias, promovem a aprendizagem e o conhecimento, pelo que são, também, positivos e necessários.

Enquanto fatores de mudança, inevitavelmente, geram sistemas de resistência à mesma. Tendo por base a forma como as partes se posicionam face ao conflito, como encaram a possível solução e como assumem a defesa dos seus próprios interesses (desde uma simples e banal discussão, até uma situação de guerra aberta) podemos classificar o conflito, em cinco tipos: (I) o Compromisso, onde existem cedências de parte a parte; (II) a Acomodação, onde as concessões prejudicam os próprios interesses das partes; (III) a Indiferença, onde a contenção e passividade imperam e traduzem perdas; (IV) a Colaboração, pautada pela integração de interesses de ambas as partes (o único, onde se torna possível a situação de ganha-ganha); (V) e a Competitividade, onde os comportamentos hostis são uma constante (Henriques, in AAVV;2008:9), (Fig. 5).



Tipos de posicionamento face ao conflito



Fonte: Adaptado de: Henriques, in AAVV;2008:9

Neste último tipo, os comportamentos retaliatórios e destrutivos induzem reações da outra parte de igual ou superior intensidade, onde sucessivamente se vão acrescentando outras, numa espiral ascendente, designada de escalada do conflito (Wilde e Gaibrois;2007:52). De forma muito rápida, os comportamentos das partes envolvidas tornam-se incongruentes, desmedidos e irracionais. Os interesses iniciais esbatem-se, passam para segundo plano e o foco passa a ser a coerência da ação e a questão orgulho, traduzida no 'salvar a face', custe o que custar.

Em contexto de aprendizagem, se os conflitos funcionais promovem a interação e a construção do conhecimento, já os disfuncionais têm um efeito muito negativo. Alastram-se facilmente a toda a comunidade de aprendizagem, podendo, mesmo, destruí-la.

O e-learning, ao garantir a abertura a um leque mais vasto de acessos ao ensino superior, democratizando-o, alargou, também, de forma muito significativa o perfil dos alunos. Idades, histórias de vida, hábitos, experiências, competências, expectativas, valores, crenças e até mesmo sonhos, são diferenças potencialmente causadoras de conflitos.



Zampa e Martinez (in Chrispiano;2007: 20-23) destacam alguns dos conflitos negativos mais frequentes, que podem ocorrer no ensino entre as várias partes em presença e que se podem adaptar ao e-learning: (I) Alunos-Alunos: mal entendidos; discussões; rivalidade de grupos e subgrupos dentro e fora da unidade curricular e da plataforma, ofensas verbais, competição, etc. (II) Alunos-Docentes: exercícios de poder, status; agressividade; diferenças pessoais; chamadas de atenção, repreensões, apreciações críticas negativas; discriminação; ausência prolongada e respostas tardias; falta de apoio; sistemas de avaliação; sentimento de injustiça face às notas; divergências sobre critérios de avaliação; aprovação e reprovação; tempo de espera das notas, etc.; (III) Alunos-Instituição: clareza e oportunidade da informação; requisitos burocráticos; fator tempo nas respostas; uso inadequado dos espaços da plataforma, propinas, etc.; (IV) Docentes/Tutores-Instituição: modelo pedagógico, formas de execução, dispositivos de controlo de qualidade, competição, atribuição de competências, cargos e autoridade, questões financeiras, entre outros. Mesmo que latentes e não imediatamente perceptíveis, todos estes conflitos têm necessariamente reflexos negativos dentro da unidade curricular e da comunidade de aprendizagem.

À inúmera lista de competências que o tutor deve deter, deverá ser acrescentada mais esta - a capacidade de prever, compreender, mediar e gerir de forma eficaz os conflitos negativos e disfuncionais, latentes ou abertos, numa perspetiva de ganha-ganha e não de vencedor-vencido, onde todos perdem.

Em primeiro lugar, o tutor terá de perceber se está perante um conflito real ou falso. Os conflitos são reais se resultam de pontos de vista, efetivamente, diferentes e falsos, se baseados em erros de comunicação ou mal entendidos (Wilde e Gaibois;2007:60).

Nem sempre aquilo que se quer dizer é aquilo que, efetivamente, se diz e nem sempre o que dissemos é o que, realmente, é percebido e interpretado pelo recetor. Estas sucessivas distorções são uma das fontes mais comuns de conflito negativo e disfuncional. A comunicação eficiente e o recurso a sistemas de feedback, retorno e resposta, assumem um papel fundamental na prevenção de conflitos. Tendo presente e viva esta ideia, o mal-entendido com base no erro pode ser facilmente evitado ou sanado, antes que o conflito se intensifique e entre em espiral.

Algumas técnicas básicas usadas na Mediação de Conflitos e na Resolução Extrajudicial de Litígios, podem ser, com sucesso, adaptadas à tutoria e-learning:



(I) Em primeiro lugar a imprescindível comunicação eficiente - em termos de forma, conteúdo e tempo útil. A mensagem, como acima se referiu, deve ser clara, precisa, gramaticalmente correta, não formal, assertiva, franca, agradável, com recurso a ícones de reforço apropriados. A informação constante em cada mensagem não deve ser nem excessiva, nem escassa. A leitura das mensagens recebidas deve ser centrada e concentrada, de forma a evitar avaliações e respostas precipitadas. Tal pressupõe tempo, que deve ser devidamente gerido e pré-programado. O recurso a sistemas de retorno e feedback, bem como a disponibilidade para 'ouvir' devem estar sempre presentes. Um bom e acolhedor ambiente é fundamental por forma a estimular a interação, que deve assumir uma forma natural e espontânea. A comunicação acontece em várias circunstâncias, favoráveis, desfavoráveis e neutras, pelo que cada uma deve merecer a atenção adequada. Por fim, convirá lembrar que a ausência ou o silêncio são também formas de comunicar, neste contexto, de pendor negativo. A presença regular, a proximidade, a simetria, e uma atitude construtiva e positiva, são formas de estímulo que, para além de potenciarem a interação, previnem, medeiam e resolvem conflitos.

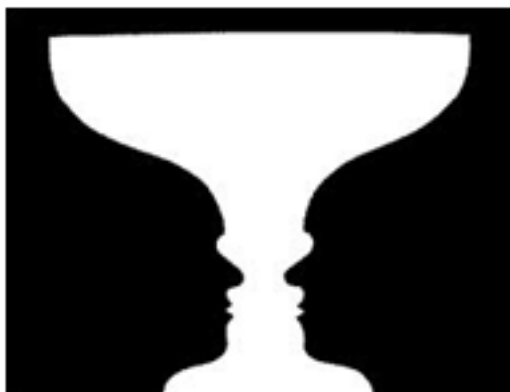
(II) O lugar do Outro - As características do grupo, a facilidade de codificação e descodificação devem ser tidas em conta pelo tutor, sendo fundamental, compreender e perceber os interesses, as crenças, os valores, o quadro de referência dos recetores com quem comunica. As reações às ações (mensagens) ou omissões do tutor, devem ser previamente consideradas e ponderadas e as distorções e os ruídos devidamente eliminados ou minimizados.

(III) A focagem nos problemas e não nas pessoas - muitas vezes inconscientemente esquecida, esta pequena diferença gera respeito, confiança e abertura, evitando o conflito ou contribuindo para a sua resolução;

(IV) Objetivar e clarificar a questão - alterar o ponto de partida, 'sair do quadrado', ajuda a descentrar e a ter um outro foco sobre a questão. Como alguém disse "um ponto de vista não é mais do que a vista de um ponto" e, muitas vezes, vários pontos podem ser simetricamente válidos, como será exemplo típico, uma qualquer ilusão de ótica (Fig.6).



Ilusão de ótica (duas caras ou uma taça?)



Fonte: <http://thedarknesskath.blogspot.pt/2010/06/ilusoes-de-otica.html>

(IV) Reformular as questões - como forma de reduzir diferenças, ressaltar semelhanças, criar aproximações, opções e alternativas (o que faria no lugar de X?);

(V) Desconstruir posições para chegar aos interesses - as partes num conflito, exteriorizarem posições mas mantêm ocultos os interesses que lhes subjazem. Os interesses constituem “tudo o que a parte deseja obter, ou impedir que aconteça”, as posições, as “trincheiras erguidas pelas partes para sobreviverem ao conflito” (Wilde e Gaibrois;2007:58). Para perceber a situação real, é fundamental compreender os interesses latentes, escondidos atrás das posições. Quando os interesses são revelados, na esmagadora maioria dos casos, as posições ‘de força’ caem e a solução naturalmente surge.

Num parêntesis, talvez seja interessante referir aqui o exemplo típico que, para além desta ideia, ilustra de forma muito clara o próprio conceito de Mediação de Conflitos e de Resolução Extrajudicial de Litígios, numa radical mudança de paradigma, traduzida na seguinte ‘estória’: Duas pessoas lutam por uma laranja. Depois de devidamente escrutinadas e analisadas as provas apresentadas, em sede de sentença, o Juiz decide, em consciência, que o justo é a laranja ser dividida ao meio e cada parte receber uma metade. Uma das partes, depois de a receber, espreme-a e bebe o sumo. A outra parte, descasca a sua metade da laranja, rala a casca e faz um bolo, deitando fora a polpa (Wilde e Gaibrois;2007:58). O mesmo será dizer que, se revelados os interesses, ambos receberiam o dobro.

As perguntas são, ao longo de todo este processo, fundamentais, tendo por objetivo a criação de oportunidades e opções, guiando as partes, para que, elas próprias, cheguem ao foco da questão, permitindo-lhes encontrar a solução.



(VI) Por fim, elogiar posições positivas, substituir acusações por pedidos é, também, imprescindível.

Em suma, para além do necessário bom senso, o tutor deverá gerir os conflitos falsos ou reais, latentes ou abertos por “forma a conferir às pessoas neles envolvidas a autoria das suas próprias decisões, convidando-as à reflexão, ampliando as alternativas (...) transformando um contexto de confronto num contexto colaborativo” (Almeida in Kalil;2006).

CONCLUSÃO

A interação, conforme apontam as teorias construtivistas, é um fator decisivo no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento.

Nessa medida, o papel do tutor enquanto facilitador deste processo assume uma especial importância. Se o seu desempenho se limitar aos níveis mínimos, o grupo que constituiu a comunidade, que também é de prática, nunca, por si só, ultrapassará a fase de socialização (Salmon;2002).

Os fatores que concorrem para o sucesso da tutoria são múltiplos, sendo a comunicação eficiente e a eficaz compreensão e gestão de conflitos disfuncionais, ora abordados, apenas dois exemplos que, por transversais às muitas e multifacetadas responsabilidades do tutor, se tornam cruciais na qualidade do seu desempenho e da tutoria em si.

É certo que o desenho e os conteúdos das unidades curriculares estão previamente determinados e configurados, mas uma eficaz organização de todos os recursos necessários não conduz, por si só, a uma aprendizagem de qualidade, sendo essencial o contexto em que ela se desenvolve. Como refere Ramsden, “nenhum recurso educacional, por mais útil que seja, pode resolver os problemas fundamentais da educação (...)” (in Duarte;2008). Neste sentido, o resultado de uma tutoria ‘ausente’ e indiferente, para além de poder pôr em causa tudo o que a montante foi construído, reduz substancialmente (quer em termos individuais, quer grupais) as possibilidades de uma abordagem do conhecimento em profundidade.

Apesar do enorme arsenal teórico desenvolvido em torno da importância da tutoria e do papel e função do tutor, o e-learning mantém níveis muito baixos de interação.



Algo distante da construção cooperativa e colaborativa do conhecimento, preconizado pelas teorias construtivistas, o sistema mantém-se mais próximo do tradicional ensino a distância, centrado essencialmente na interação estudante-conteúdo, através de percurso individual, autodirigido e descontextualizado socialmente.

As razões de tal acontecer são inúmeras e não faria sentido aprofundá-las aqui, mas, sem dúvida, que o sucesso da construção do conhecimento passa por alunos motivados o que implica, no particular caso do e-learning, tutores, também, motivados.

Enquanto a tutoria for entendida como uma atividade menor, secundária, precária, desenvolvida em regime de prestação de serviços, sem vínculo laboral mas, sobretudo, porque não dizê-lo, mal remunerada, encontrará, na motivação para a ação e no fator tempo, os seus principais inimigos.

Na literatura, encontramos inúmeras abordagens tendo como sentido de análise, a tutoria/ tutor, face ao grupo de aprendentes - papel, perfil, funções, aptidões, competências do tutor ou o que dele se espera. Ao contrário, não conseguimos encontrar (presumindo-se que serão praticamente inexistentes ou por nós desconhecidas) investigações centradas na instituição-tutoria, com foco no tutor, i.e., as suas expectativas, as condições em que desenvolve (ou não) o seu trabalho, a sua motivação profissional e de que forma esses condicionalismos interferem na qualidade dos processos de aprendizagem do grupo, cujo conhecimento facilita.

Para além de mais e melhor formação inicial e contínua da criação de *handbooks* que permitam a implementação de boas práticas, de sistemas de informação, de monitorização, de orientação e de avaliação da qualidade do desempenho, impõe-se uma reflexão institucional profunda e alargada, centrada na figura do tutor, dignificando-a.

Olhar a tutoria sem lhe dar (por dentro e por fora) a sua real importância e a sua verdadeira dignidade é o mesmo que, tacitamente, subscrever e aceitar que, apesar de reconhecidas todas as suas potencialidades, o e-learning nunca atingirá os desejados patamares de excelência no processo de aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo e na construção e reconstrução individual e social do conhecimento, que as atribuições de grau de nível superior exigem.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV, 1992, “Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia”. Lisboa/São Paulo, Verbo.

AAVV., 2008, “Curso Teórico Prático de Mediação Extrajudicial de Conflitos”, Consulmed- Associação Nacional de Mediação de Conflitos e Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria, Set-Dez de 2008, Leiria, Cadernos de apoio ao curso (policopiados).

COSTA, M^a Emília e MATOS, Paula Mena, 2007, Abordagem Sistémica do Conflito. Temas Universitários n.º7, Universidade Aberta, Lisboa.

RESNICK, M., 2002, “Rethinking Learning in the Digital Age”. In G. Kirkman (Ed.), The Global Information Technology Report: Readness for the Networked World. Oxford: Oxford University Press.

ROGERS, J., 2000, “Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities”. Educational Technology & Society. 3 (3), (Pag. 383-392).

WILDE, Zulema e Gaibros, Luís M., 2007, “O que é a Mediação?” Ministério da Justiça, Gabinete de resolução Alternativa de Litígios (2^a ed.) Lisboa, Agora Comunicação.

WEBGRAFIA

CARDOSO, M^a da Glória, (2007). “Comunicação Informal e a Emergência de comunidades de aprendizagem em contexto de e-learning. Um estudo de caso”. Tese de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/747/1/LC304.pdf>. Consultado em Abril de 2012.

CHRISPIANO, Álvaro, 2007, “Gestão do Conflito Escolar: da Classificação dos Conflitos aos Modelos de Mediação”. in Ensaio: aval. políticas públicas Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Consultado em 27/04/2012.



COSTA, Cristina, 2007, O Currículo numa comunidade de prática. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3, pp. 87-100. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Consultado em 20/05/2012.

CUNHA, M. P. et al., 2003, Manual de Comportamento Organizacional e Gestão. Lisboa, Editora RH. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/viewFile/222/154>

Consultado em 13/05/2012.

DIAS, Paulo, 2001, “Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa”. Comunicação apresentada no Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Conselho Nacional de Educação, Lisboa. Disponível em: http://www.prof2000.pt/users/mfflores/teorica6_02.htm. Consultado em 15 Maio 2012.

DUARTE, António M., 2008, E-learning e abordagens à aprendizagem no ensino superior. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 7, pp. 39-50. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> . Consultado em Abril 2012

JUNIOR, José e ALCÂNTARA, O., 2005, “Georg Simmel e o Conflito Social”, Caderno Pós Ciências Sociais - São Luís, v. 2, n. 3, jan./Jun.2005. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/222>. Consultado em Abril 2012.

KALIL, L. Lindenmeyer, 2006, “O que é a Mediação de Conflitos”. Disponível em: mediarconflitos.com/2006/07/o-que-mediao-de-conflitos.html. Consultado em 22/05/2012.

MORGADO, Lina, 2003, “Os Novos Desafios do Tutor a Distância: O regresso ao Paradigma da sala de Aula”. Revista Discursos, Lisboa, Universidade Aberta(pag.77-89). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/150>. Consultado em 20 Abril de 2012.

PAAVOLA, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K., 2002, “Epistemological Foundations for CSCL: A Comparison of Three Models of Innovative Knowledge Communities”. Disponível em: <http://newmedia.colorado.edu/cscl/228.html>. Consultado em 23/05/2012.

RODRIGUES, Eloy, (n.d.) “O papel do e-formador (formador a distância)”. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6412/3/Cap%C3%ADtulo%204-%20O%20Papel%20do%20e-formador.pdf>. Consultado em Abril de 2012.



SALLES Miriam, 2007, “Comunidades de Prática”. Disponível em:
<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTConf.pdf>. Consultado em Abril de 2012.

SALMON, Gilly, 2002, “The 5 stage model”. Disponível em: <http://www.atimod.com/e-moderating/5stage.shtml>. Consultado em Abril de 2012.

SHARP, Rhona and BENFIELD, Greg. (n.d.). “The Student Experience of E-learning in Higher Education: A Review of the Literature”. Brookes eJournal of Learning and Teaching, Volume 1, Issue 3. Disponível em:
http://bejlt.brookes.ac.uk/vol1/volume1issue3/academic/sharpe_benfield.pdf. Consultado em Abril de 2012.

SHEPHERD, Clive, 2003, “In search of the perfect e-tutor”. Disponível em: <http://www.trainingfoundation.com/articles/default.asp?PageID=970>. Consultado em Abril de 2012.

SOUSA, Jorge Pedro, 2006, “Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media”, Porto, disponível em <http://pt.scribd.com/doc/58032760/Sousa-Jorge-Pedro-Elementos-Teoria-Pequisa-Comunicacao-Media>. Consultado em 04/05/2012.

WENGER, E., 1998, “Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity”. Disponível em: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>. Consultado em: 12/05/2012.

WENGER, E., 2006, “Communities of Practice a brief introduction”. Disponível em: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm. Consultado em: 12/05/2012.

WILSON, B. & Myers, K.M., 1999, “Situated Cognition in Theoretical and Practical Context”. Disponível em: http://ceo.cudenver.edu/~brent_wilson/SitCog.html. Consultado em 01/05/2012.



FÁTIMA ALVES

(CEMRI/UAB, PROF. AUXILIAR NA UAB)

MARIA JOSÉ ARAÚJO

(CEF/UC, TUTORA NA UAB)

O IMPACTO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO ONLINE: DESAFIOS À INVESTIGAÇÃO

RESUMO

Neste artigo pretendemos problematizar as especificidades do ensino das Ciências Sociais online, no que respeita aos seus conteúdos. Uma das características do ensino online é a possibilidade deste chegar a populações muito dispersas no globo, de origens culturais muito diversificadas - que constitui, sem dúvida, uma enorme riqueza e nos coloca perante potencialidades e desafios que é necessário analisar. Essa diversidade cultural e dispersão geográfica introduzem a necessidade de contemplar nos objetivos e competências a promover, bem como na decisão de que conteúdos considerar, a variabilidade espacial dos fenómenos. Tomando como exemplo a UC de Socio-antropologia da saúde, integrada no primeiro ciclo do plano de estudos em Ciências Sociais da Universidade Aberta, procuramos problematizar os limites das teorias sociológicas ocidentais construídos na base do estudo e observação das sociedades ocidentais na abordagem de outras culturas, refletindo, desta forma, a necessidade de adequar conteúdos a estes contextos e a estas diversidades culturais. Nesta necessidade de 'adequação' e validade cultural do conhecimento alvo de análise nesta UC, equaciona-se a necessidade de um investimento especial na investigação intercultural em torno dos diversos conteúdos programáticos e na validação do conhecimento aos contextos territorializados.



ABSTRACT

In this paper we intend to discuss the specifics of online social science teaching, as regards their contents. One of the characteristics of e-learning is the possibility of reaching widely scattered populations on the globe, from very diverse cultural backgrounds. What is undoubtedly a great achievement that puts some challenges that need to be analyzed and discussed. The cultural diversity and geographical dispersion introduces the need to consider the objectives and competencies to promote and also the content, taking in account the spatial variability of social phenomena. Taking as example the course of socio-anthropology of health, integrated in the first cycle of studies plan in social sciences at the Portuguese Open University (Universidade Aberta), we discuss the limits of Western sociological theories constructed on the basis of studies and observation of Western societies in dealing with other cultures, thus reflecting the need to adapt these contents to the contexts and cultural diversities. This need to 'fit' and discuss the cultural validity of the knowledge being analyzed in this course, equates to the need for a special investment in research around the various cultural contents and validation of knowledge to the territorialized contexts.

1. INTRODUÇÃO

Uma leitura atenta sobre a evolução da educação e do ensino, impulsionada pela tecnologia, mostra que os públicos que estudam no Ensino Superior a distância têm proveniências culturais muito diversificadas. A educação online tem considerado como aspetos prioritários as questões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais, mas não parece ter a mesma preocupação no que respeita à diversidade cultural e de culturas dos estudantes, sobretudo no que respeita aos objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes), para que sejam coerentes, quer com os objetivos da unidade curricular a lecionar, quer com a variabilidade espacial dos fenómenos em estudo, que tem contemplado sobretudo os limites das teorias sociológicas ocidentais.

Na medida em que estamos num ambiente educativo essencialmente não presencial, com estudantes de culturas muito diferentes (europeus, africanos, asiáticos, etc), os aspetos relacionados com os conteúdos, a troca de ideias e saberes e a forma como se consegue esta interação ganha especial importância, podendo constituir um desafio à investigação.

Partindo das questões que se foram colocando ao longo da nossa experiência enquanto docentes do ensino a distância, na área das ciências sociais, mais especificamente na área



Socio-antropologia da saúde, propomo-nos problematizar as especificidades da abordagem teórica, concetual e cultural dos conteúdos que são lecionados aos estudantes que frequentam estes cursos na unidade curricular de Socio-antropologia da Saúde. Equaciona-se a necessidade de um investimento na investigação multi-intercultural em torno dos diversos conteúdos programáticos e na validação do conhecimento aos contextos territorializados. Do mesmo modo, pretendemos mostrar como o exercício de abertura a diversos contextos, onde os fenómenos em análise apresentam contornos diversos, como por exemplo a forma como se concebe, explica e lida com a doença, apresenta uma potencialidade fundamental de rutura, relativização e relação que exige um pensamento crítico, que se adapte à plasticidade e liquidez sociocultural. Esta, sem dúvida, é uma potencialidade a analisar, a partir do trabalho efetuado em sala de aula virtual e em provas de exame, sobre a saúde e a doença em Moçambique.

Neste texto, começamos por fazer uma abordagem teórica sobre aprendizagem a distância, salientando alguns aspetos pedagógicos que permitem compreender a integração da tecnologia na prática educativa. De seguida, explicitamos alguns dos objetivos das unidades curriculares que nos servem de contexto e pretexto de análise. Finalizamos este texto com algumas pistas para a investigação.

2. ENSINO A DISTÂNCIA

Com o ensino a distancia, a educação abre-se a um mundo sem fronteiras, que integra em si potencialidades e desafios que é necessário identificar e caracterizar no intuito de conseguir melhores condições de trabalho para os estudantes e para as instituições. Mas também encerra dificuldades – necessidade de integrar as diferenças e não cair na massificação. Enfatiza-se a aprendizagem centrada no estudante. Partindo deste pressuposto, o docente tem um papel essencial na forma como consegue interagir com cada estudante (e já não somente com a turma), enfatizando o seu papel de tutor das aprendizagens que são objetivo de cada unidade curricular. Simultaneamente, o desenvolvimento de novas modalidades de suporte à aprendizagem (como é o caso das tecnologias emergentes) permite formas diversificadas de acesso à informação e contribui, como refere Dias e Osório (2008), para favorecer a integração de domínios e práticas sociais e culturais que favorecem a construção de conhecimento. Contudo, as atividades de aprendizagem suportadas pelos ambientes online só por si não chegam para que os estudantes aprendam, isto é, a “simples navegação no universo de informação em rede não se traduz em aprendizagem efetiva” como refere Dias (2004:8). É preciso que estejam bem construídos e sejam pensados tendo em consideração as culturas e possibilitem que os estudantes sejam



orientados para a autonomia e uma participação activa.

De uma maneira geral e ao contrário do que muitas vezes se diz (do ponto de vista do senso comum), o processo de aprendizagem realizado nos ambientes virtuais exige um grande esforço, quer dos estudantes, quer dos docentes, que têm de fazer um acompanhamento muito mais individualizado do que aquele que, muitas vezes, se exige no ensino presencial. Ora, estes aspetos ligados à diversidade cultural e de culturas dos estudantes, mas também dos docentes, obrigam a práticas educativas integradas que contribuam para a renovação conceptual da educação em torno dos diversos conteúdos programáticos e na validação do conhecimento aos contextos territorializados.

O avanço tecnológico permite o acesso ao ensino, independentemente do local e contexto de vida, mas a experiência e o treino de trabalho online não garantem, por si só, mais e melhor aprendizagem. Para compreender como é que o avanço tecnológico pode ser usado para facilitar a aprendizagem temos, como salienta Rosenberg (2006), de olhar para além das perspectivas tradicionais de educação. O que exige, desde logo, uma perspectiva crítica que analise o ensino-aprendizagem do ponto de vista da reprodução dos padrões das classes dominantes como refere Bourdieu et Passeron (s/d). Esta reprodução contribui para acentuar a 'exclusão' das culturas consideradas minoritárias em determinada sociedade.

E é necessário promover estas diferentes agendas culturais de modo a produzir um ensino-aprendizagem que favoreça a autonomia e emancipação social de cada grupo e comunidade, seja dentro de uma determinada sociedade, seja entre sociedades, não só com culturas diferentes, mas também em geografias distantes.

3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Chegando a múltiplas e distantes geografias, o ensino a distância exige o reconhecimento das multiculturalidades e diversidades em presença, que devem dar origem a opções e práticas pedagógicas curriculares significativas para a aprendizagem dos estudantes. Se, por um lado, é fundamental fazer esta ligação entre componentes curriculares e diversidades geográficas e suas pluralidades culturais, por outro lado, é necessário considerar a pluralidade e mestiçagem característica de cada cultura, aparentemente homogénea. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas que preparem os estudantes para a convivência e sensibilidade cultural constitui-se como um instrumento heurístico poderoso de discussão da sociedade e de promoção da cidadania e emancipação social.



Em termos pedagógicos, o ensino online permite aos estudantes:

- i) acesso à informação em qualquer local ou espaço onde possam ter um computador com acesso à Internet;
- ii) usar diferentes ferramentas e comunicar através de fóruns de discussão, chats, conferência, mensagens instantâneas, email ou outras formas de comunicação online;
- iii) cada estudante é independente em relação ao ambiente do curso e pode harmonizar restrições, como a falta de tempo para acesso em horário “normal”. Para a maioria das atividades ou tarefas, o horário de acesso de cada um é independente dos horários de acesso dos colegas;
- iv) o ritmo de aprendizagem é individual e independente do dos colegas;
- v) o docente é tutor, facilitador da aprendizagem. Organiza conteúdos, estabelece metas, negocia e acompanha o processo de aquisição de conhecimento, avalia o rendimento, propõe soluções e certifica-se de que todos os recursos necessários ao cumprimento das suas tarefas estão disponíveis;
- vi) a comunicação com os colegas, nomeadamente através dos fóruns da UC, estudante ou outros (mediado ou não pelo docente/tutor) e a elaboração de projetos colaborativos são de grande relevância para o sucesso do estudante;
- vii) os recursos multimédia, áudio, de animação ou de vídeo, ajudam a atenuar a dificuldade de leitura no monitor;
- viii) a estrutura do conteúdo deve ser suficientemente flexível para encorajar o estudante, qualquer que seja o nível de experiência. (Lencastre e Araújo, 2008).

Na medida em que estamos num ambiente educativo essencialmente não presencial (assíncrono), os aspectos relacionados com os conteúdos, a troca de ideias e saberes e a forma como se consegue esta interação ganham muita importância na medida em que, neste processo, os gestos, as expressões faciais e toda a interação corporal possibilitada pela linguagem não-verbal está ausente. Todas as dúvidas, conclusões, impressões, precisam ser explicitadas por escrito. Neste contexto, muitas das questões relacionadas com a diversidade cultural podem não ser facilmente explicitadas visto que, não raras vezes, os estudantes assumem uma posição de maior recato à exposição pelo uso da escrita. A escrita fixa pensamentos e concepções e expõe os seus universos simbólicos.



Uma área de intervenção em sala de aula será, sem dúvida, tentar ultrapassar estes obstáculos à exposição da palavra, criando espaços de interacção em que todas as perspetivas são bem acolhidas. Não para serem corrigidas no sentido da sua inviabilização, mas antes no sentido da sua reconstrução construtiva à luz dos processos teórico-metodológicos em curso em cada unidade curricular, nunca descurando as bases culturais em que cada estudante se move e os seus recursos materiais e simbólicos.

Neste contexto, questionamo-nos sobre quais as práticas pedagógicas que podem favorecer a expressão dos universos culturais dos estudantes? Como podemos, no campo das ciências sociais, produzir a multiculturalidade na sala de aula, tomando-a como um recurso não apenas curricular, mas sobretudo pedagógico?

4. ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR (UC)

DE SOCIO-ANTROPOLOGIA DA SAÚDE (SAS)

Tendo por base a nossa experiência enquanto docentes do ensino online na área das ciências sociais, bem como todos os desafios que acima expusemos, propomo-nos problematizar as especificidades da abordagem teórica, concetual e cultural dos conteúdos que são lecionados aos estudantes que frequentam a unidade curricular de Socio-antropologia da Saúde. Nesta UC, equacionou-se, desde logo, a necessidade de investir na investigação multi-intercultural em torno dos diversos conteúdos programáticos integrantes do plano da unidade curricular (PUC) e na validação do conhecimento aos contextos territorializados. Do mesmo modo, pretendemos mostrar como o exercício de abertura a diversos contextos, onde os fenómenos em análise apresentam contornos diversos, como por exemplo a forma como se concebe, explica e lida com a doença, se apresenta como uma potencialidade fundamental de rutura, relativização e relação que exige um pensamento crítico, que se adapte à plasticidade e liquidez sociocultural em que cada estudante se integra. Esta sem dúvida é uma potencialidade a analisar a partir do trabalho efetuado em sala de aula virtual e em provas de exame.

Os programas de ensino online tentam adaptar-se às necessidades dos estudantes (aprendentes) e à forma como estes acedem aos conteúdos, havendo, contudo, um limite para a diversidade/variabilidade na programação que lhes é destinada nesta UC. O controlo sobre o conteúdo a ser ensinado e a sequência do que é ensinado está pré-determinado no Plano da Unidade Curricular (PUC). Idealmente o objetivo do trabalho que se propõe deve ser construído de forma a permitir o desenvolvimento de competências específicas e, nesse sentido, a sequência



dos acontecimentos e propostas devem ser previsíveis. No entanto, em cada temática a analisar procurámos cada vez mais integrar estas componentes multiculturais, abrindo e flexibilizando a UC ao universo de estudantes que a integram.

4.1. OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS ESPERADAS

Esta unidade curricular tem como objectivo a compreensão da saúde e da doença do ponto de vista sociológico. Ou seja, saúde e doença enquanto acontecimentos impregnados de cultura e não apenas (nem principalmente) enquanto manifestações corporais.

O percurso de aprendizagem que propomos aos estudantes passa pela história da doença e pela relação entre saúde /doença e sociedade, seja do ponto de vista das populações (indicadores de saúde, desigualdades sociais, etc.), seja do ponto de vista das políticas públicas (modo de produção oficial da saúde e da doença, enfatizando contextos locais, regionais, nacionais e internacionais), seja do das vivências subjectivas individuais (relação com a própria saúde, com o corpo, com a doença, etc.).

A abordagem teórica radica em estudos sociológicos e antropológicos pertencentes a diversas tradições teórico-metodológicas e que se debruçaram sobre diversos contextos geográficos e culturais. Ao longo do semestre, vamos colocando e complementando a informação nos diferentes tópicos temáticos não só com bibliografia de referência, mas também com exemplos práticos, ou seja, com estudos empíricos que ajudem os estudantes a compreender os conteúdos propostos. São igualmente propostos trabalhos de aplicação prática dos instrumentos teóricos aprendidos aos contextos em que vivem.

De acordo com os objectivos propostos, pretendemos que no final da UC de SAS, o estudante seja capaz de:

- Interpretar e analisar sociologicamente a saúde e a doença, as organizações de saúde, os sistemas de cuidados de saúde, assim como a pluralidade de racionalidades presentes, entre outros aspectos que vão sendo evidenciados ao longo de cada módulo e de acordo com as questões que os estudantes vão levantando;
- Compreender a saúde/doença como facto cultural e social;
- Perceber a medicina como instituição social;
- Refletir criticamente acerca dos dados sobre saúde e doença;



- Compreender as atitudes e os comportamentos de saúde e de doença em diversos contextos socioculturais.

Para cumprir estes objetivos e alcançar estas competências, propomos aos estudantes um “Roteiro dos conteúdos a trabalhar”, que inclui um item sobre as ‘vivências de saúde e de doença e ‘saber popular como sistema cultural’; e é justamente nestes dois itens que, de forma mais sistemática, temos a preocupação de incentivar os estudantes a dar contributos para a discussão em sala de aula virtual, dos seus conhecimentos e vivências de acordo com as suas realidades sociais e culturais nos seus diferentes países de origem. De igual forma é sujeito ao crivo da relativização e relação a análise das concepções de saúde e doença e dos sistemas (organizações e profissões) de saúde em contextos culturais diversos, nomeadamente através de um E-Fólio (trabalho) de análise sobre Moçambique.

Para isso, vamos incentivando à discussão no fórum da unidade curricular e no fórum do E-Fólio. O que vamos constatando, em termos globais, é que os estudantes em fórum da UC nem sempre conseguem mobilizar os seus conhecimentos contextuais e culturais do quotidiano por não os valorizarem ou por serem rotinas que eles imaginam fora do âmbito da UC. Já no Fórum do E-Fólio, por via do trabalho proposto a isso obrigar, acaba por se debater a questão das culturas na produção de saúdes e doenças, no seu entendimento, explicação e formas de com elas lidar, gerando a oportunidade de ruturas e relativizações importantes com o senso comum, já colonizado também por perspectivas ocidentais que reflectem os saberes e poderes que cada entendimento dispõe para se afirmar, aniquilando outros e subalternizando-os, como sejam por exemplo as interpretações leigas assentes em outros universos simbólicos, como sejam as medicinas tradicionais e sistemas médicos não convencionais em geral. Este, sem dúvida, que é um dos eixos a identificar na investigação que é necessário desenvolver para otimizar as componentes curriculares relacionando-as com as culturas e globalização, e proporcionando, desta forma, aprendizagens contextualizadas. Sem dúvida que esta questão é central ao sucesso educativo dos nossos estudantes, que não raras vezes vemos confinados a estereótipos culturais sobre o seu ‘rendimento’, relacionando o seu insucesso à proveniência de contextos culturais diversos, como é o caso dos PLOP. É nesse sentido que tentamos trabalhar, na certeza que muito temos por fazer.



4.2. METODOLOGIA DE TRABALHO

Nesta UC, as questões culturais são recursos utilizados nas aulas virtuais e os trabalhos refletem e contemplam a diversidade cultural, bem como as questões de género, classe social, etnia, religião, etc. Para isso socorremo-nos, além do manual da UC, de textos diversos (socio-antropológicos) bem como de filmes e recursos acessíveis gratuitamente online.

A metodologia de trabalho utilizada nesta Unidade Curricular compreende a leitura e reflexão individuais, a partilha da reflexão e do estudo com os/as colegas, assim como o esclarecimento de dúvidas nos fóruns e a realização de atividades formativas de acordo com cada temática abordada. Tendo como enquadramento do processo de ensino/aprendizagem uma supervisão online, os alunos elaboram as tarefas propostas e previstas no roteiro inicial e as que a docente e tutoras propõem. Desde que se inscrevem na UC, os estudantes têm acesso ao plano de trabalho em que se apresenta a previsão da distribuição temporal das várias temáticas de estudo, das actividades e respectivas orientações de trabalho, de modo a que possa planear, organizar e desenvolver o seu estudo. Esta informação é complementada por orientações que vão sendo dadas regularmente na Sala de Aula Virtual.

O que temos constatado é que as actividades desenvolvidas ao longo do semestre, nas diferentes turmas, dependem muito da interacção e envolvimento dos diferentes estudantes. O campo da interacção, tal como já mencionamos mais acima neste texto, deve ser aprofundado no sentido de perceber os fatores que o condicionam, na medida em que seria relevante perceber a relação entre os níveis de interactividade e a aprendizagem efetiva e avaliada. Efetivamente, da observação e experiência de trabalho com os estudantes desta UC, observamos que os níveis de interacção se relacionam não apenas com a disponibilidade de tempo, hábitos de estudo mais ‘em cima’ das provas, mas também com questões culturais (muitas das dúvidas são colocadas por email ao docente ou tutor, apesar de se ‘pressupor’ que toda a comunicação entre estudantes e docentes seja efectuada na plataforma). O que, desde logo, nos permite equacionar a pertinência da hipótese de que a maior participação nos *fora* conduz a aprendizagens mais sólidas e a um maior sucesso escolar. Na prática, observamos que, quando há um ou dois estudantes que mobilizam conhecimentos, apresentam propostas diferentes e complementares das que vão sendo sugeridas, dão exemplos, partilham bibliografia de referência ou vídeos entre outros recursos, acabam por conseguir um melhor desempenho nas provas de avaliação, quer contínua (os trabalhos na sala de aula virtual), quer nas provas presenciais finais. O que nos alerta, desde logo, para uma outra área a privilegiar e dar atenção – as competências e condições da equipa docente para proceder a essa dinamização de forma sistemática, não apenas nesta UC, mas



certamente em outras da área das Ciências Sociais. Alerta igualmente para a necessidade de, na avaliação (contínua e final), se ter em conta estes fatores da multiculturalidade em presença – por exemplo, nesta UC há sempre a necessidade de exercícios que permitam a aplicação de instrumentos à leitura das realidades geográficas e culturais diversas. Aliás essa articulação é requerida e incentivada.

4.3. DESENVOLVIMENTO DA UC

4.3.1. INSCRIÇÃO

Os estudantes inscrevem-se no curso em geral e nesta UC (optativa) em particular por razões diversas que vão anunciando no fórum estudante ou na apresentação. Incentivamos os estudantes a falarem um pouco de si para se darem a conhecer à turma.

4.3.2. TAREFAS

Como explicitado mais acima neste texto, as tarefas são propostas em calendário predefinido que está disponível online e faz parte da organização da UC

A UC é organizada por tópicos que são abertos em cada semana de trabalho.

As tarefas são disponibilizadas em cada tópico, anunciadas no fórum notícia e discutidas nos fóruns. Por vezes, os estudantes têm questões que não querem partilhar no grande grupo (ou por não se quererem expor ou por quererem mesmo privacidade) e enviam por outros meios ao docente/tutor, nomeadamente por email. Isto é particularmente evidente após a realização de uma tarefa que é comentada pelo docente/tutor ou após a elaboração de e-folio ou exame).

4.3.3. AVALIAÇÃO

Aos estudantes é proposto duas formas de avaliação: Contínua ou exame final, tal como acontece no ensino presencial. Os estudantes que optem pela avaliação contínua dispõem de um Cartão de Aprendizagem, pessoal, onde será creditada a avaliação que forem efetuando ao longo do semestre. O Cartão de Aprendizagem é um instrumento personalizado e cada estudante tem acesso apenas ao seu cartão.



Os estudantes que optem pela realização de um Exame Final terão acesso a todas as orientações dadas na plataforma e às Atividades Formativas disponibilizadas ao longo do percurso de aprendizagem, mas não aos instrumentos de avaliação utilizados no regime de avaliação contínua - E-fólios e P-fólio

4.3.4. ENTREGA E AVALIAÇÃO DE TRABALHOS

Após entrega dos trabalhos, o docente corrige e faz um comentário, individual, do trabalho que o estudante realizou. Ao estudante são facilitados os critérios de correção de modo a que possa ele também fazer a sua avaliação do trabalho efectuado e aprenda com isso. Há, nesta UC, um cuidado muito grande na avaliação dos conteúdos, tentando sempre compreender-se a forma como os estudantes deles se apropriaram e nesse sentido este texto tal e tal.

A informação que é dada ao estudante expõe as razões da classificação, mas também dá sugestões ao nível da forma e do conteúdo.

5. O IMPACTO DA DIVERSIDADE CULTURAL

A educação a distância, proporcionando a possibilidade de populações mais distantes dos centros universitários poderem aceder ao ensino superior, tem contribuído para a democratização do acesso e frequência universitária, qualificando, sem dúvida, pessoas que à partida estariam arredadas dessa possibilidade. No entanto, esta universidade globalizada acaba por promover categorias curriculares homogêneas em todo o mundo independentemente das diferenças culturais.

As políticas educativas não têm dado evidência às especificidades culturais dos estudantes, neste nível de ensino, o que acaba por se refletir, a nosso ver, no sucesso/insucesso escolar, na fraca ligação da universidade ao tecido organizacional local (Empresas, ONG, Instituições públicas, etc.), às necessidades, potencialidades e especificidades socioculturais das populações locais. A configuração desta situação tem impactos ao nível da agenda de investigação: é escassa a investigação que problematiza e sujeita ao crivo teórico-empírico a adequabilidade, enraizamento e pertinência dos conteúdos às culturas e realidades locais.

Urge colocar nas agendas da investigação sobre educação a distância as especificidades culturais e os desafios que colocam às componentes curriculares, seus conteúdos, competências a desenvolver e sistemas de avaliação.

Neste artigo, procuramos essencialmente problematizar estas preocupações, com que nos temos deparado na nossa prática enquanto docentes de duas UC, onde particularmente temos vindo a trabalhar esta aproximação entre componentes curriculares, seus conteúdos e pertinência cultural, no sentido de se transformarem em aprendizagens que valorizem e tenham em conta essas diversidades. Na verdade, a consciência desta desarticulação, se assim podemos denominá-la.

Para os estudantes que têm uma experiência de trabalho mais convencional, uma formação essencialmente voltada para a prática presencial, a implementação de plataformas nem sempre é pacífica. Por outro lado, há toda uma história de saber de experiência feito que deve ser considerada posta em causa. Os estudantes que frequentam a unidade curricular (UC) de socio-antropologia da saúde (SAS), bem como a maioria dos estudantes, com quem temos interagido na área das ciências sociais, têm proveniência cultural e de culturas muito diferentes (europeus, africanos, asiáticos, etc). Nesse sentido, os aspetos relacionados com os conteúdos, a troca de ideias e saberes e a forma como se consegue esta interação ganham especial importância.

6. EM SÍNTESE

Na organização dos programas da UC em estudo, temos tido em atenção a “universalidade” de políticas educativas e a confluência de aspetos específicos como os que se referem ao inesperado isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo independentemente das diferenças culturais. O grau de homogeneidade da educação online proporcionado pelo acesso ao ensino a distância por estudantes de contexto e culturas diferenciadas obriga-nos a pensar numa escola de massas a distância em que os currículos escolares nacionais estão ligados a modelos emergentes de organização social e política da educação que se tornaram padronizados a nível mundial como refere (Lopes 2010:94).

O reconhecimento da diversidade dos universos culturais dos estudantes, no âmbito das práticas docentes online e na mobilização de procedimentos teórico-metodológicos que promovam a sua aprendizagem, favorecerá a expressão desses universos culturais que, por sua vez, devem ajudar a organizar os conteúdos curriculares em cada curso específico.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, P & ARAUJO, MJ, 2008, The place of place in lifelong learning. in Lifelong learning in higher education: network teaching and learning in a knowledge society: proceedings of EADTU annual conference.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (s/d) A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega

DIAS, P. & OSÓRIO, A.J., 2008, Ambientes Educativos Emergentes. Braga: CCUM

DIAS, P., 2004, Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas colaborativas . <http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Plenarias/plen3-12.pdf> (acedido em 29/04/2012)

KAUR, A. & AHMED, A., 2006, “Open Distance Pedagogy”. In Bonk, C. & Graham, C. (Org.). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. 311-324.

LENCASTRE, J. A. & ARAÚJO, M. J., 2008, “Educação online: uma introdução” in E-activity and learning technologies: the proceedings of the IASK , pp.306-312.

LENCASTRE, J. A. & ARAÚJO, M. J., 2007, “Impacto das tecnologias em contexto educativo formal”, em Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.), Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, pp.624-632.

LOPES, H., 2010, Reconfigurações Políticas, Económicas e Sociais e Culturais e as Reformas Curriculares na UEM. Tese doutoramento apresentada na Universidade do Porto.

ROSENBERG, M., 2006, Beyond E-Learning: Approaches and Technologies to Enhance Organizational Knowledge, Learning and Performance. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.



ANA PINTO DE MOURA

DCeT, OPEN UNIVERSITY OF PORTUGAL/REQUIMTE-UP

APMOURA@UAB.PT

LUÍSA AIRES

DEED, OPEN UNIVERSITY OF PORTUGAL/ CEMERI

LAIRES@UAB.PT

APRENDIZAGEM DAS TEMÁTICAS ASSOCIADAS AO DOMÍNIO DOS CRITÉRIOS DE ESCOLHA ALIMENTAR: UM ESTUDO DE CASO PARA UMA UNIDADE CURRICULAR EM REGIME DE E LEARNING

RESUMO

Neste estudo exploratório, pretendeu-se avaliar uma unidade curricular de 2º ciclo, em regime de e learning, no domínio dos critérios de escolha alimentar. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, aplicando-se um questionário com perguntas abertas dirigido aos estudantes, considerando-se: as atividades de aprendizagem, os materiais de aprendizagem e o contexto de interação. Os resultados revelaram que os estudantes encontram-se satisfeitos com a metodologia de ensino aplicada, confirmando-se as expectativas previamente estabelecidas: aquisição de competências no domínio das ciências do consumo alimentar, intensificada pela troca de conhecimento entre pares e entre professor e estudantes. Emergiu espontaneamente



das respostas dos estudantes uma nova dimensão a componente afetiva, reforçando se a centralidade das emoções em contexto do e learning. Ressalta, assim, a correta adequação dos conteúdos da unidade curricular em estudo, reforçando se a necessidade de encorajar, continuamente, a participação dos estudantes nas atividades, mediante uma comunicação clara e construtiva, de modo a subsidiar os estudantes a melhor lidarem com o stress e a incerteza.

Palavras chave: comunicação assíncrona; e learning; metodologia de ensino; perspetiva dos estudantes.

ABSTRACT

The purpose of this explorative paper is to evaluate an MSc online module in the area of individual food choice criteria. The methodology adopted is of a qualitative nature and a questionnaire with open questions was designed, taking into account learning activities, materials and learning tools, and interactive situations. This study has shown that students reacted positively to the teaching and learning method used, and their general expectations: actualisation for knowledge, knowledge profit by interacting with the teacher and with their peers. An affective dimension emerged spontaneously in the students written answers, emphasising the centrality of emotion to the process of learning, especially in an e-learning context. As a result, one may suggest the adequacy of the module content. Teachers must constantly encourage students through positive and clear statements about the contribution and participation of each student and help the students to deal with stress and uncertainty.

Keywords: asynchronous communication; e-learning; student perspectives; teaching methods.

1. INTRODUCTION

Food consumer sciences courses are a multi-disciplinary area of study, where course programmes are designed to achieve knowledge regarding how people think about food and its production, how they obtain their food, their own attitudes to diet and their understanding of the links between diet and health. It often combines food technology, consumer sciences, business and economics, nutrition and health studies. In the European Union, food related study programmes, as any other study programme in this geographical region, are faced with the requirements of the Bologna Process for creating the European Higher Education Area (EC, 2007), following the Bologna Declaration (CRE, 2000). Due to the multidisciplinary nature of food studies, in the large selection of European Food Sciences programmes the central core



considers food technology, consumer sciences, business and economics, nutrition and health studies (Moura *et al.*, 2010).

Advances in information and communication technologies have had a tremendous impact on the format and on the approaches to teaching and learning, most notably in terms of online education programmes (Hay *et al.*, 2004). In many institutions, online course delivery is actually a supplement or a replacement for traditional/face to face classroom teaching (Peltier *et al.*, 2007; Reij *et al.*, 2007; Martel, 2008). Numerous researchers have suggested that student performance in face to face classes and online courses are now producing comparable learning outcomes and results (Friday *et al.*, 2006; Hay *et al.*, 2004; Hansen, 2008; Johnson *et al.*, 2000; Lapsley *et al.*, 2008; McLaren, 2004; McFarland and Hamilton, 2005; Moura *et al.*, 2010; Webb *et al.*, 2005; Weber and Lennon, 2007). Recent studies suggest that the online learning pedagogy might be more effective in its overall result on student performance (Lapsley *et al.*, 2008). Compared to face to face methods, online instruction allowed students to have a more accurate perception of the effectiveness of their own learning (Shohreh and Keesling, 2000), and online classes increased student to teacher interaction as well as critical thinking (Hay *et al.*, 2004). Online students should have a greater inclination to transfer knowledge to a new domain, greater sense of community and communication, and greater ownership of knowledge and independence (Dawson, 2006; Hansen, 2008; Moura *et al.*, 2010; Peltier *et al.*, 2007). As referred by Vonderwell (2003), the online environment is particularly appropriate for collaborative learning approaches that emphasise group interaction among students and between students and teachers. Nevertheless, contrary to face to face classes, online learning may lack the human touch and emotional richness as there is an absence of body language, facial expressions and gestures (Berenson *et al.*, 2008; Vonderwell, 2003; Vrasidas and Zembylas, 2003; Zembylas, 2008). In face to face classes teachers can modify the learning path and their teaching style according to the students' feedback signals and gestures. Studies that considered emotional experiences of students learning online identified negative emotions (e.g., anger, frustration, confusion, boredom and isolation) and positive emotions (e.g., engagement, excitement) inhibiting or supporting the process of learning (Conrad, 2002; Berenson *et al.*, 2008; O'Regan, 2003; Zembylas, 2008). Or, as referred by Aires *et al.* (2006), in online learning, the regulation of positive and negative feelings is undertaken by the collaboration and the interaction of the different actors (student to-student and teacher to-student interactions).

The aim of this research is to evaluate how the Determinants of Food Choice optional module is designed and if its structure and contents realised the students' learning and social interaction satisfaction. This research took place in a context of e-learning MSc in Food



Consumption Sciences course (Caeiro *et al.*, 2008; Moura *et al.*, 2008; Moura *et al.*, 2010), offered by the Open University of Portugal, Universidade Aberta (Pereira *et al.*, 2007).

2. DETERMINANTS OF FOOD CHOICE MODULE: DESIGN, METHODOLOGY AND MATERIALS

The Determinants of Food Choice module was delivered entirely online, primarily through asynchronous communication. It was organised into a set of topics, each of them developed in a two weeks period. Each topic is associated to one learning activity. After an initial ice breaker, where students' introduced themselves, a dialogue is promoted about module objectives, structure and topics/activities to be developed, that are chronologically presented in a document to all students.

Considering the complexity of individual food choice (Moura and Cunha, 2005), the module first considers the topic "consumer's attitudes towards food", referring to the following subjects: healthy food defined by consumers and by experts; consumer barriers towards healthy diet and the advantages related to a healthy diet. The particular activity proposed to students was from one press release developed by the Portuguese Society of Cardiology, in March 2006, referring to cardiovascular diseases which were the first and main cause of death in Portugal (SPC, 2006). Students were asked to evaluate these facts, bearing in mind that Portuguese people generally consider themselves knowledgeable about the concept of what is a healthy diet (Cunha *et al.*, 2010).

Subsequently, the individual food choice model is presented and the main food choice determinants are identified: i) sensory attributes, ii) healthy/well being; iii) convenience and; iv) monetary considerations. Each food choice determinant is evaluated and described as follows: In the topic "sensory attributes", one considers the consumer concept of food taste, the relationship between palatability and energy density (calorie/g), and one reports the sensory responses to taste as a major influence on food behaviour, enhancing the fact that reductions in the "taste quality" of a diet are the most frequently mentioned obstacles to adopting a healthy diet. Individually, students were then asked to give a real life example of how Portuguese consumers are influenced by the sensory food attributes, during the food choice context.



In the topic “healthy/well being”, physical and mental well being is analysed as part of one’s food choice consideration, taking into consideration that physiological characteristics, including age, gender, body image, and state of health often impact a person’s food habits. At this topic one considers the main food choice drivers of organic and functional foods, as categories of healthy foods perceived by consumers. Students were again asked to give an example and analyse the impact of a healthy food solution on a food decision choice, reporting back on one of the associated categories of either organic or functional foods. This was a work team activity.

The multidimensional phenomenon of convenience in food and the main factors that promote the move to convenience, particularly by members of urbanised societies, are analysed in the “convenience” topic, considering principally the solution of eating out in restaurants. In a work team context, one asked students to analyse an example of a foodservice with a highly innovative dimension.

Finally, in the “monetary considerations” topic one analyses the food cost as a barrier to dietary change, which is particularly relevant to low income families as the main factors that could explain the unhealthy eating patterns of low-income families. As an activity, students were asked to express their own opinion considering that although food products are embraced with global economy, where margins are reduced and further cut, food prices still act as an obstacle to eat healthily and therefore to have a balanced diet.

In order to engage the students in activity learning, one included a number of activities with accompanying teacher commentaries, such as: individual and workgroup assignments and compulsory discussion groups (moderated by the teacher). Support materials included teachers slide presentations and original teachers’ documents, scientific papers, research papers and internet sites. Examples, case studies, news from media coverage and original research were used to bring the subject to life and to help students to link theory to their practice.

For Determinants of Food Choice’ module, final evaluation (corresponding to 40 % of the entire module evaluation) is done on line through individual research scientific poster work. Considering the subjects explored during the module, students were invited to develop one of these subjects, confronting theoretical approaches and findings obtained from different researches. A poster layout was provided to students.

To sum up, four individual pieces of work, two team projects and one individual work piece of research (poster elaboration) were demanded of the students.



2.1. MATERIAL AND METHODS

At the end of the module (second semester of the curricular year of the MSc, that is, before summer holidays 2011), students were invited to answer a website questionnaire with the following open questions:

- Which activities do you appreciate most?
- Which activities do you appreciate less?
- Express your evaluation regarding the two team works performed?
- Express your evaluation, regarding module structure and materials/learning tools?
- What changes would you suggest to best improve the Determinants of Food Choice module?

After the qualitative data collection, one sent individually to students their responses by email as a mean to confirm their findings, thus improving the validity of data collection (Pilnick and Swift, 2010). Students sent a confirmation letter of the informed consent form.

Taking into account all of the written answers, the methodology used for the qualitative approach was that of the analysis of the Bardin content (Bardin, 1977). There were privileged three analysis dimensions in students' answers: learning activities; materials and learning tools and interactions (student to-student and teacher to-student interactions). The students' quotes used in this study were translated into English by the research team. Quotations are used to illustrate the main findings.

3. RESULTS

3.1. RESULTS

For the academic year of 2010/2011, the optional Determinants of Food Choice module received fifteen applications, of which a total of fourteen enrolled in the course. Ten students answered the entire questionnaire, with a response rate of 71.4 %. All students in this study worked in the field of food and with the exception of one student, they had all previously accomplished a Higher Diploma in Food studies subjects (see table 1).



Six students answered the questions on the platform forum (that is, all students were allowed to visualise their answers: P2, P4, P6, P8, P9, P10) and the remaining four provided their opinions by email (P1, P3, P5, P7).

From the research performed a number of results were reached. First of all, it has been sorted one new analysis dimension referred spontaneously by students: the teacher affective dimension. Thus, four dimensions were considered when analysing the students' written answers.

Student code	Gender	Academic degrees (Higher Diploma)	Professional activity	Residence area
01	Male	Law	Professional in Portuguese food safety and economical authority	Viseu (Central of Portugal)
02	Male	Animal Production and Food Service	Responsible for the department of food safety and production in Municipal Council	Louces (Central of Portugal)
03	Female	Food Engineering	Responsible for food education in Municipal Council	Reguengos de Monsaraz (Southern of Portugal)
04	Male	Food Engineering	Professional in Portuguese food safety and economical authority	Pombal (Central of Portugal)
05	Female	Dietetics	Dietician at ONG dealing with social protection	Madeira (Island, Portugal)
06	Female	Food Engineering	Responsible for the department of food quality industry	Covilhã (Central of Portugal)
07	Male	Education	Food safety consultant	Vila Real (Northern of Portugal)
08	Male	Veterinary medicine	Professional in Portuguese food safety and economical authority	Madeira (Madeira, Portugal)
09	Female	Animal Production Engineer		S. Miguel Azores, Portugal)
10	Female	Food Engineering	Responsible for food production and safety cooperative organization	Santarem (Central of Portugal)

Table 1: Characterisation of respondents.



3.1.1. LEARNING ACTIVITIES

It has been confirmed that this module is perceived by students as being well structured, where the different subjects were considered very interesting due to their relevance and by the fact that they brought subjects to life. At the end, students stated that they now understand much better the reactions of others and their own actions when acting as consumers.

- "... I'm happy to say that I really enjoyed this module, because it made me think about aspects I hadn't considered before, or that I just didn't know about. I learnt to evaluate myself, to evaluate others when it comes to food choices and the factors that influence us." (P3)

In general, students evaluated favourably the activities developed during the module, however the most preferred was: "Consumer and nutrition questions". On the contrary, the poster elaboration, the final individual work research, was mentioned by four students (40 % of the respondents) as the activity less well achieved by them, mainly due to their lack of preparation and familiarity with this work format. In this context, three students suggested reducing the weighting of the final research work (P8, P9 and P10) and additionally P9 suggested that the poster should be done through a scientific article, and P3 proposed a poster presentation to be done in a face to face classroom. One may elicit, however, a certain bias in these commentaries, considering that these students answered subsequently the questionnaire in the open platform forum.

- "...all the topics covered in this module were interesting, because they're very current and completely correspond to the consumers' concerns." (P1)

- "The activity I most enjoyed was the second one on: "The consumer and nutritional questions", because it was to some extent related with my daily work, seeing as the focus fell on changes in food behaviours in the food education sessions." (P5)

- "...The final assignment, I wasn't really prepared to make a poster." (P6)

3.1.2. MATERIALS AND LEARNING TOOLS

Support materials have been considered pertinent tools in active learning processes as a way of gathering novel knowledge, considering the subjects that were taught in this model were recognised by the majority of students as new. In this context, students valorised the



accessibility and the clarity of the available information, as well as the slide presentations and original teachers' documents. Contrary to Moura *et al.* (2010) results, no comments were made concerning students difficulties to deal with English resources for learning.

- "I think the module is really well structured and as for the study materials that were made available to us, the slides were particularly important as a really good summary of the contents delivered in class." (P6)

- "The module's structure was excellent, the information well organised, clear and easy to access, which in this type of teaching format is essential to the student. As for the bibliography, I can say that it was fundamental to developing all the work we had over the course of the module and to everything I learnt about an area that was completely new to me." (P3)

- "In terms of bibliography, the texts that were made available to us completely responded to the module's requirements and allowed us to gain a wide range of insights into the matter." (P8)

3.1.3. INTERACTIONS

Looking at the interactions developed during both team works and classroom forums, the guiding light was the distinct lack of conflicts in a very good class environment and peer complicity – all the students shared these views. Additionally, team work was recognised as one way of motivating the students, in the sense that it helped promote the sharing of information and experiences, resulting in a professional gain. Furthermore, it allows tasks to be shared and tight deadlines to be hit and respected, thus increasing work productivity.

- "Working in a team means that we have to respect the time established to complete the assignment, to respect the opinions of each group member and to be responsible for accomplishing the tasks we are assigned, besides being truly enriching, and helping the team's shier members to become more confident, it also develops our critical, communicational and decision-making abilities. I must admit that initially, I was a rather apprehensive, doubting even my ability to interact, because I think I'm a really shy person in unknown environments." (P1)

Nevertheless, two students pointed out the inadequacy of asynchrony platform system, in the sense that for them it is difficult to realize the entrance of new team messages information, engaging the utilisation of synchrony tools. In fact, there is a time gap between the entry of a post



in the platform and the corresponding message in the email reception.

- “I think the team work was truly worthwhile in this module, as it allowed us to exchange experiences and knowledge on the different elements, enriching the final product; however, I think the format used on the platform wasn't, in my opinion, the most practical, since we lost control over the real time in which information was introduced, which sometimes led to some confusion that affected the way the task was developed. I'd like to add that the perhaps working methodologies applied may not always be the best ones, which is why we used means that supported the work in real time, like messenger and skype.” (P3)

Reviewing and analysing the results and output that occurred in the second semester of the curricular year of the MSc for Determinants of Food Choice module, students mentioned that the integration elements of the team were eased, nevertheless, one student (P5) criticised the structure of team work, in the sense that it was made random by the inclusion of a teacher, making it difficult therefore to integrate all of the team elements. Spontaneously, some students pointed out the teacher role, interacting daily and promoting a learning community.

- “However, the fact that the teams were formed randomly, with members who didn't know each other at the beginning and who thus worked at different paces, was difficult for me to deal with at different moments. Another aspect that I think hindered the team's activities (speaking again of the teams that were formed randomly) was the number of activities that took place at the same time in the different modules, which meant we'd often be involved in 3 team activities, all with different members in the several teams, which meant that, due to the demands of some of the activities and the capacity for work of several colleagues, we would have to work much harder than if we belonged to only one team in all the modules. Supervising the different activities would thus be easier, as we would also end up knowing the team to which we belonged better, and we could better manage the time dedicated to the those activities.” (P5)

- “I think this module, like the others taught by this teacher, are all very well structured, with a rhythm of work that is appropriate to this Master's level , and her interventions are always timely and relevant to the matter at hand.” (P6)



3.1.4. TEACHER AFFECTIVE DIMENSION

In addition, information provided by students who did not pretend to direct answers to the guide questionnaire structure was obtained. In their written answers most students spontaneously thanked the teacher for his/her support. They have also thanked the way in which the module was conducted, as well as the teacher' friendship and kindness towards them. According to them, this support allowed students to overcome disappointments and adversities. Some students even wished the teacher a pleasant and well deserved summer holiday.

- "Finally, I'd like to thank you for all the knowledge, support, concern and friendship you gave us in this module. Thank you for everything and I hope you have a well-deserved, relaxing vacation." (P1)

- "I'd like to thank you for all the dedication and support you gave me personally during the year, it truly helped me to overcome the despair I sometimes felt." (P4)

- "All that's left to say is thank you for all your support and kindness." (P10)

4. DISCUSSION

From the Determinants of Food Choice module, students positively evaluated the teaching and learning method used that engaged them further in active learning. This was achieved through the inclusion of a number of activities with accompanying teacher commentaries that were strongly related to their professional and personal life. These findings confirmed the design, structure and the relevance of the module content along with the learning process, and confirmed the students' general expectations: actualisation and search for knowledge; gaining knowledge by interacting with the teacher and with their peers. As pointed out by Hansen (2008) the usefulness of online courses for developing skills leading to the application of classroom knowledge to real world projects.

In the interaction analysis (student to-student and teacher to-student) of a very good class environment, an absence of conflicts and peer complicity were the aspects shared by students, especially considering student forum contributions. However, one may notice that the collection data were done at the end of the module and the course, where students were more familiar with the teaching methods and knew each other much better, developing a stronger sense of kinship among themselves through multiple means of communications. The Zembylas (2008)



study showed that emotions changed from the beginning of the course to the end, and gradually, for some students increased their positive feelings by engaging them in a critical evaluation of how they had felt and what they could do to deal with the unpleasant aspects of online learning. Nevertheless, there is a degree of frustration and anxiety reported by some students when their messages were not replied to by other team colleagues' during the work team preparation at discussion forum, as equally reported by Vonderwell (2003) and Dawson (2006). Or, as pointed by Zembylas (2008), a major emotional challenge that online environment provide to students is how to lo communicate by written discourse in an asynchronous manner.

Affective dimension to online learning emerged spontaneously in the students' written answers, considering teacher support and the way the module was conducted. This particular point emphasises the centrality of emotion to the process of learning, especially in an e learning context (O'Regan, 2003). The emotional climate had a positive impact on some students' efforts because it helped them deal with their negative feedings from studying online (Conrad, 2002; Zembylas, 2008). As a result, teachers must constantly encourage students by using positive and clear statements about each student' contribution and by helping students to deal with stress and uncertainty (MacFadden, 2007; Zembylas, 2008). As referred by Zembylas (2008), further researchers need to focus on how online programmes and teaching practices should adapt in order to accommodate the emotional needs of students and optimise their motivation levels.

5. CONCLUSIONS

Bearing in mind the limitations of this case study, one may suggest that the adequacy of the module content and teaching methods together with an affectivity dimension that stimulates learning performance should be reinforced by the learning subjects exposed. At the end, each student in his/her daily life is a potential food consumer that has experienced food consumption decisions. Therefore, the Determinants of Food Choice module may offer an opportunity to a better understanding of the major perceived influences on individual food choice.

ACKNOWLEDGMENTS

Author Moura acknowledges support by *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* through grant no. PEst-C/EQB/LA0006/2011



REFERENCES

- AIRES, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M.I. & Silva, S., 2006, Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2), 74 91.
- BARDIN, L., 1977, *L'Analyse de Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- BERENSON, R., Boyles, G. & Weaver, A., 2008, Emotional intelligence as a predictor for success in online learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (2), Article 9.2.5. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/490/1045> (Retrieved 2/12/2011).
- CAEIRO, S., Costa, F.P., Moura, A.P., Martinho, A.P., Bacelar-Nicolau, P., Ramos, M.R., Araújo, J., Azeiteiro, U. M. & Rocio, V., 2008, New challenges for e learning post graduation in exact and technological sciences. In A. Tait & A. Szucs (eds.), *New Learning Cultures: How Do We learn? Where Do We Learn? Eden 2008 Annual Conference*. Lisbon, Portugal: European Distance and E Learning Network, p. 146.
- Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE) (2000). The Bologna declaration on the European space for higher education: An explanation. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (Retrieved 28/08/2008).
- CONRAD, D.L., 2002, Engagement, excitement, anxiety, and fear: learners' online course. *The American Journal of Distance Education*, 16 (4), 205 226.
- CUNHA, L.M., Moura, A.P., Lopes, Z., Santos, M.C. & Silva, I., 2010, Public perceptions of food-related hazards: an application to Portuguese consumers. *British Food Journal*, 112 (5), 522 543.
- DAWSON, S., 2006, Online forum discussion interactions as an indicator of student community. *Australasian Journal of Education Technology*, 22 (4), 495 510.
- European Commission (EC) (2007). The Bologna process: Towards the European higher education area, European Commission. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html (Retrieved 28/08/2008).
- FRIDAY, E., Friday-Stroud, S.S., Green, A.L. & Hill, A.Y., 2006, A multi semester comparison of student performance between multiple traditional and online sections of two management



courses. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 8 (1), 66 81.

HANSEN, D.E., 2008, Knowledge transfer in online learning environments. *Journal of Marketing Education*, 30 (2), 93 105.

HAY, A., Peltier, J. & Drago, W., 2004, Reflective learning and on-line education: a comparison of traditional and on line MBA students. *Strategic Change*, 13 (4), 169 182.

JOHNSON, S.D., Aragon, S.R., Shaik, N. & Palma, R.H., 2000, Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face to face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11 (1), 29 49.

LAPSEY, R., Kulik, B., Moody, R. & Arbaugh, J.B., 2008, Is identical really identical? An investigation of equivalency theory and online learning. *The Journal of Educators Online*, 5 (1). <http://www.thejeo.com/Archives/Volume5Number1/LapsleyetalPaper.pdf> (Retrieved 2/12/2011).

MACFADDEN, R., 2007, The forgotten dimension in learning: incorporating emotion into web based education. *Journal of Technology in Human Services*, 25 (1/2), 85 101.

MARTEL, R., 2008, *Distance education is a way to join people in food industry*. In C.L.M. Silva & P. Pittia (eds.), *Bridging Training and Research for Industry and the Wider Community, 1st International ISEKI_Food Conference*. Porto, Portugal: Escola Superior de Biotecnologia, Universidade Católica Portuguesa, 26.

MCFARLAND, D. & Hamilton, D., 2005, Factors affecting student performance and satisfaction, online versus traditional course delivery. *Journal of Computer Information Systems*, 46 (2), 25 32.

MCLAREN, C.H., 2004, A comparison of student persistence and performance in online and classroom business statistics experiences. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 2 (1), 1 10.

MOURA, A.P., Azeiteiro, U.M. & Bacelar Nicolau, P., 2008, *Distance learning for food consumption studies: the MSc in food Consumption Sciences*. In C.L.M. Silva & P. Pittia (eds.). *Bridging Training and Research for Industry and the Wider Community, 1st International ISEKI_Food Conference*. Porto, Portugal: Escola Superior de Biotecnologia, Universidade Católica Portuguesa, 49.



MOURA, A.P. & Cunha, L.M., 2005, *Why consumers eat what they do: an approach to improve Promoting New Responses. Taking Responsibility Vol 1*. Norway: Forfatterne, 144 156.

MOURA, A.P., Cunha, L.M., Azeiteiro, U.M., Aires, L., Graça, P. & de Almeida, M.D.V., 2010, Food consumer science post graduate courses: comparison of face to face versus online delivery systems. *British Food Journal*, 112 (5), 544 556.

O'REGAN, K., 2003, Emotion and e-learning. *The Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, 7 (3), 78 92.

PELTIER, J.W., Schibrowsky, J.A. & Drago, W., 2007, The interdependence of the factors influencing the perceived quality of the online learning experience: a causal model. *Journal of Marketing Education*, 29 (2), 140 153.

PEREIRA, A., Mendes, A.Q., Morgado, L., Amarante, L. & Bidarra, J., 2007, *Virtual Pedagogical Model: Model of Universidade Aberta for a Future University*. Lisbon: Universidade Aberta (in Portuguese). <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf> (Retrieved 2/12/11).

PILNICK, A. & Swift, J.A., 2010, Qualitative research in nutrition and dietetics: assessing quality. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 24 (3), 205 310.

REIJ, M.W., van de Kop, P.J. & Gorris, L.G.M., 2007, Distance learning for food safety microbiology. In M. Freund, B. McKenna, K. Lorenzen, H. Lelieveld (eds.), *Food–New Options for the Industry, EFFoST/EHEDG Joint Conference 2007, Practical Application of Research Results*. Lisbon, Portugal: Elsevier: 122.

SHOHREH, A.K. & Keesling, G., 2000, Development of a web-based internet marketing course. *Journal of Marketing Education*, 22 (2), 84 89.

Sociedade Portuguesa de Cardiologia (SPC), 2006, A marca. (Retrieved 6/05/ 2006).

VONDERWELL, S., 2003, An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: a case study. *The Internet and Higher Education*, 6 (1), 77–90.



VRASIDAS, C. & Zembylas, M., 2003, The nature of technology mediated interaction in globalized Distance Education, *International Journal of Training and Development*, 7 (4), 271 286. Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. *Distance Education*, 29 (1), 71 87.

WEBB, H.W., Gill, G. & Poe, G., 2005, Teaching with the case method online: pure versus hybrid approaches. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 3, 223 250.

WEBER, J.M. & Lennon, R., 2007, Multi course comparison of traditional versus web based course delivery systems. *Journal of Educators Online*, 4 (2), 1 19.



CRISTINA VIEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E DE GESTÃO -
UNIVERSIDADE ABERTA/CEMRI
(CENTRO DE ESTUDOS DAS MIGRAÇÕES E DAS RELAÇÕES
INTERCULTURAIS)
CVIEIRA@UAB.PT

FORMAS EDUCATIVAS NO ENSINO ONLINE RETRATOS A PARTIR DA ALV: EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO

Provenientes de uma investigação de cariz exploratório, apresentamos alguns dos discursos juvenis no que se referem à socialização da sexualidade, nomeadamente do papel da escola - que pouco aparece pela palavra dos jovens e que quando surge é essencialmente na vertente informativa centrada em estratégias pedagógicas de especialidade, numa abordagem de sexualidade objetivada. A partir deste contexto e da experiência docente, numa instituição de Educação a Distância- UAb – foi possível criar um curso de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) designado de *Educação Sexual em Meio Escolar: Saberes, Afetos e Valores* - suportada por um modelo pedagógico virtual. A partir do contexto do *e-learning* mostramos como a temática



da educação sexual em meio escolar foi trabalhada e percebida. Provenientes dos discursos dos/das professores/formandos/as, que participaram na 1ª edição do curso, apresentamos diferentes entendimentos sobre a formação das comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

From an exploratory investigation, some of the juveniles in the speeches that refer to the socialization of sexuality, including the role of the school - the word appears some of the young. When sexuality is spoken in school context, it is essentially focused on the informational aspect of teaching strategies of specialty - is objectified made an approach to sexuality. From this context and teaching experience at the Open University (Portugal) Distance Education institution UAb - was possible to create a course of "Lifelong Learning" called Sex Education in School: Knowledge, Affect and Values - supported by a model virtual teaching. From the context of e-learning, we show how the issue of sex education in schools was elaborated and realized. From the speeches of the teachers / students, those who participated in the 1st edition of the course, we present different understandings about the formation of virtual communities of collaborative learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo retrata dois momentos diferentes de investigação. Num primeiro momento, apresentamos, de forma resumida, algumas conclusões, integradas numa investigação mais alargada¹, em relação à socialização da sexualidade, pelos jovens, em espaço público. Assim sendo, e através dos discursos produzidos por jovens², procuramos perceber a aprendizagem da sexualidade, quer em contexto de escola, sala de aula, quer através de um importante instrumento de aprendizagem: as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A partir desta investigação, mas já num segundo momento, fomos perceber como os professores (do ensino básico e secundário), que participaram num curso de Aprendizagem ao Longo da Vida (UAb/ALV) designado de *Educação Sexual em Meio Escolar: Saberes, Afetos e Valores*, se posicionam em relação ao curso em *e-learning* e como retratam alguns entendimentos, estratégias e formas educativas sobre Educação Sexual em contexto escolar.

¹ investigação de cariz exploratório, integrada na tese de Doutoramento: "*Sexualidades juvenis: continuidades e mudanças - um estudo qualitativo no Distrito do Porto*".

² método de pesquisa empírico desta investigação recaiu na técnica metodológica grupos de discussão



1. A palavra aos Jovens

A escola e as tecnologias de informação e comunicação

No contexto da socialização secundária, a escola assume atualmente um importante papel na construção da identidade sexual dos/das jovens. Não só porque é um espaço central das interações, mas também porque, especificamente, promove programas de promoção e valorização da sexualidade e afetividade entre os/as jovens. A escola tem vindo a criar espaços de discussão e a potencializar o aparecimento de grupos de trabalho por forma a implementarem programas de educação sexual, cujos objetivos passam pelo desenvolvimento de competências que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade, pela melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais e pela redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e VIH/sida e as infeções sexualmente transmissíveis, etc. (Sampaio et al., 2005 a 2007; Vaz, 1996).

Breve caracterização do grupo de jovens

Participaram na amostra 54 jovens (27 raparigas e 27 rapazes) – com exceção de 1 jovem (tinha já terminado o ensino superior), os restantes frequentavam a escola. Do total de jovens, 24 (12 raparigas e 11 rapazes) são pré-universitários, universitários e 30 (15 raparigas e 15 rapazes) são estudantes de cursos profissionais do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social - com habilitações académicas não superiores ao 3º ciclo (9º ano de escolaridade).

Resultados

Na verdade, escola, hoje em dia é um meio social responsável, politicamente, pela educação sexual dos/das jovens. No entanto, quando estes jovens retratam a sexualidade em contexto escolar, associam-na a estratégias de *disciplinação*, a pedagogias e a formas educativas formais, ou seja, a um contexto onde a sexualidade é referenciada de forma objetivada tal como encontrou Fonseca (2009).

[...] Eu para aí até aos meus 10 anos pensava que um bebé vinha de uma cegonha e eu fico a pensar, isto dá para pensar, "na minha altura ou na minha geração se eu falasse no sistema reprodutor já era saber muito... Ela sabe isso tudo porque ensinam na escola!" [...].(rapariga, 23 anos)



Referindo-se à educação sexual que é feita em contexto escolar, os/as jovens pouco abordaram o tema, o que pode ser interpretado como expressão de pouca relevância na socialização destes/as jovens. Frequentemente, a referência à sexualidade, em contexto escolar, assume, basicamente, um papel (in) formativo, nomeadamente na área da educação para a sexualidade preventiva.

[...] a maior parte das vezes, não é uma disciplina, mas há uma vez por mês aulas que ensinam os métodos contraceptivos. (rapaz, 20 anos)

Os entendimentos acerca da educação sexual em contexto escolar deixam perceber a ambivalência relacionada com as condições de uma temática que só recentemente entrou no espaço público, tendo estado submetida a um pensamento moral que a excluía do mundo social. Encontramos discursos em que os/as jovens manifestam e apoiam que a educação sexual em meio escolar tenha como objetivo o desenvolvimento de competências, por forma a permitir que procedam a escolhas informadas. Também se encontram manifestações de que as temáticas relacionadas com a sexualidade são em si promotoras de um início precoce, nomeadamente porque que a informação que transita em meio escolar contribui para estimular a vontade de experimentar. Depois de iniciarem a abordagem temática nas escolas, os rapazes e as raparigas mais novos/as querem saber mais e procuram experimentar – entendimento que contradiz o entendimento de estudiosos e especialistas na matéria (Sampaio et al., 2005 a 2007; Vaz, 1996).

G3M1.21 - Mas também isso das crianças de 12 e 13 anos, também as pessoas começam a abordar isso nas escolas e depois as crianças querem saber mais. Portanto, falam com os amigos e isso, querem experimentar essas coisas...

Paralelamente, enquadrados nos diferentes processos de inserções sociais e em quotidianos juvenis onde surgem e circulam uma multiplicidade de mensagens (mais informativas umas, mais moralistas outras, normativas ou indutoras de adesão hedonista, etc.), interessou-nos, igualmente, perceber como os/as jovens assimilam a informação, que circula a partir das novas³ TIC. Isto porque, as TIC assumem um papel importante como instrumento de aprendizagem da sexualidade no desenvolvimento pessoal (Gauntlett & Hill, 1999).

³ Partimos do pressuposto de “novo” ligado à conceção de objetos “*transitórios*” de Bauman (2001). Inerente ao princípio da *modernidade fluida*, que desvaloriza a duração, os objetos “*transitórios*”, destinados a serem usados (consumidos), tendem a desaparecer no processo de consumo. Nesse sentido, e sob o princípio da *liquefação da sociedade*, as novidades consideradas preciosas são rapidamente ultrapassadas (Bauman, 2001; 2005).



No espaço público, as fontes de informação sobre sexualidade são diversificadas. Os discursos remetem principalmente para o fenómeno das TIC, novo mundo em que está facilmente acessível o consumo de produtos e serviços, direta ou indiretamente associados à sexualidade. Neste tema, os rapazes são os que se mostram mais informados, explicando como, para além da televisão, também a internet, em particular, é um fácil meio de consumo de produtos declaradamente sexuais. A Internet aparece muito presente nestes discursos. Os/as jovens descrevem situações em que já participaram. Referem-se ao *cibersexo*, indicando moradas de acessos gratuitos, como sítios de encontro que facilitam o jogo de sedução e onde se podem consumir conteúdos eróticos/ pornográficos.

G6M1:20 - [...] eu não pago para ver filmes ... vamos à net [...], admito que haja pessoas que vejam e que alugam, mas eu não conheço ninguém. Normalmente o pessoal vê na net – ou arranja na net ou vê diretamente. Eu vejo diretamente, mas não alugo filmes pornográficos [...] pagar, claro que não. Já vi vários diferentes, mas pagar para algo que se relacione com pornografia nunca paguei, nem tenciono pagar.

Há pessoal nas aulas a fazer isso... (rapaz, 18 anos) - referem-se a jovens que nas aulas estão a visualizar programas eróticos/pornográficos. Este *cibersexo* levanta novos problemas relativamente às fronteiras da intimidade. As tecnologias de informação e comunicação surgem nos discursos dos/das jovens como fontes de informações e possibilitam uma interação com o “outro ausente”, elemento central da vida moderna (Giddens, 2000b), nomeadamente como resposta ao desejo *voyeurista* sobre esta nova cultura que expõe permanentemente histórias sexuais (Plummer, 2003b).

Em suma, o que verificamos é que esta quase total ausência da sexualidade em contexto escolar, nos discursos destes jovens, parece em si mesmo algo significativo da marca do tabu que informa a informação que nesse domínio é feita e a dificuldade que se adivinha da comunicação com o corpo docente. Acresce ainda referir que as tecnologias de informação e comunicação assumem um papel importante no desenvolvimento pessoal, podendo afirmar-se que o quotidiano se organiza em torno de uma permanente presença da sexualidade – isto quer em espaço público (como por exemplo na escola) quer em espaço privado (como por exemplo em casa). As tecnologias de informação e comunicação surgem como uma importante fonte de influência sob as percepções individuais (Gauntlett & Hill, 1999). A globalização e a *informacionalização* (Castells, 2003) da sociedade moderna atuam direta ou indiretamente em aspetos pessoais e íntimos da vida destes jovens. Surgem novas vivências de uma sexualidade



fortemente ligada ao espaço cibernético - na qual os jovens estão representados e se veem refletidos.

2.A palavra aos professores

Como se estão a posicionar os/as professores em relação à educação sexual em contexto escolar?

As dinâmicas comunicacionais que emergem da cultura digital, no contexto do *e-learning*, têm-nos levado a refletir sobre a criação de novos cenários de ensino-aprendizagem. A nossa experiência docente, numa instituição de Ensino a Distância- Universidade Aberta- tem contribuído não só para essa reflexão, mas também para a perceção da necessidade de acionar uma dinâmica de ensino baseada na investigação que nos permita desenvolver uma prática pedagógica fundamentada (Vieira, at all). Neste sentido, desenvolvemos um estudo exploratório, num curso de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) designado de *Educação Sexual em Meio Escolar: Saberes, Afetos e Valores*³, com 4 turmas de formandos, constituídas por professores do Ensino Básico e Secundário, que teve como objetivos, quer conhecer as perspetivas e as perceções destes formandos relativamente às potencialidades e limitações deste curso em *e-learning*, quer retratar alguns entendimentos, estratégias e formas educativas sobre Educação Sexual em contexto escolar.

Breve caracterização do grupo de professores/formandos

Este curso de *Educação Sexual em Meio Escolar: saberes afetos e valores* enquadra-se no âmbito da Formação Contínua de Professores (ações acreditadas⁴). Participaram no curso 145 formandos, repartidos por 4 turmas. Para além de Professores do ensino básico e secundário de várias áreas científicas, Educadores de Infância e ainda professores da educação especial. Os formandos residiam em quase todos os distritos de Portugal Continental e em 3 ilhas dos Açores .

³ O curso decorreu entre 28 de fevereiro a 4 de abril de 2011e foi implementado em parceria: Universidade Aberta (UAb) e Associação para o Planeamento da Família (APF) – lecionada pela Prof. Doutora Cristina Pereira Vieira (UAb) e pelo Prof. Doutor Duarte Vilar (APF)

⁴ Acreditadas pelo Conselho Científico – pedagógico da Formação Contínua /Ministérios da Educação) - 26h/1 ECTS



Descrição da Unidade de Formação

Neste curso, com duração de cerca de três meses, os estudantes frequentaram cinco aulas/ módulos temáticos. O modelo pedagógico deste curso enquadra-se nos princípios do modelo de ensino-aprendizagem do para o 2º ciclo da Universidade Aberta. Esta Unidade de formação apresentou dez tópicos: - o primeiro de enquadramento da unidade; o segundo designado por espaço fóruns⁵ - um espaço de fóruns permanente - e os restantes módulos surgem como espaços de aprendizagem⁶. No espaço de aprendizagem fizeram parte as seguintes temáticas de aprendizagem: Sexualidade Humana e educação sexual - clarifiquemos conceitos; Infância, Adolescência e Juventude; Corpo e Orientações Sexuais; Construção de uma aula de Educação Sexual e Planificação de um Projeto de Educação Sexual em meio escolar.

Todo o percurso de trabalho foi organizado e orientado com base em várias atividades, que incluíram: leituras de textos e visualização de filmes - materiais orientados para as temáticas; discussões em fóruns através de participações individuais e trabalhos em grupo, com base em tópicos previamente definidos; realização autónoma de pesquisas com recurso a fontes de informação (sítios e e-artigos e e-books) que complementaram a bibliografia sugerida e treino de técnicas de programação de educação sexual e, por fim, a realização de um trabalho final: projeto de educação sexual em meio escolar.

Todo o percurso de trabalho foi organizado e orientado com base em várias atividades, que incluíram: leituras de textos e visualização de filmes - materiais orientados para as temáticas; discussões em fóruns através de participações individuais e trabalhos em grupo, com base em tópicos previamente definidos; realização autónoma de pesquisas com recurso a fontes de informação (sítios e e-artigos e e-books) que complementaram a bibliografia sugerida e treino de técnicas de programação de educação sexual e, por fim, a realização de um trabalho final: projeto de educação sexual em meio escolar.

Todas estas atividades, realizadas durante o percurso de aprendizagem, foram alvo de uma avaliação sumativa, na qual cada estudante teve oportunidade de demonstrar globalmente a aquisição das competências.

⁵ Designadamente: fórum notícias; fórum turma - tome um café e fórum dúvidas. Existiram mais 2 fóruns pontuais: um de trabalho de grupo (enquadrado na aula 1) e um fórum de declaração de autorização da utilização de dados (disponível na última aula).

⁶ Destes dois diziam respeito ao módulo de ambientação



Método

Foram aplicados dois questionários individuais – o primeiro foi colocado no módulo de ambientação (início do curso) e o segundo no último módulo de formação (revisão de conteúdo e outras dúvidas). Ambos os questionários foram parcialmente tratados para este estudo. Neste estudo, privilegiamos as seguintes questões: motivação para a realização do curso (questão retirada do questionário inicial); o interesse do curso e os motivos de satisfação com a realização do curso (questões retiradas do questionário final).

Resultados

Motivação para a frequência do Curso

O intuito inerente à realização deste curso teve que ver com algumas das dificuldades apresentadas. Nomeadamente, com a insuficiência de conhecimento pedagógico apresentada na área da sexualidade e com a dificuldade dos professores lidarem com algumas pressões e manifestações, sobretudo com o facto de que as temáticas relacionadas com a sexualidade serem, em si, promotoras de um início precoce - situação exemplificada no discurso de uma professora, quando refere:

A dificuldade é tanta que, por vezes, os professores são acusados de incitarem os seus alunos à prática sexual, quando na realidade o que se pretende é dar acesso à informação, e desenvolver um trabalho de prevenção. (Professora Biologia/geologia – Serpa)

Ou seja, percebemos que permanecem entendimentos que contradizem estudiosos e especialistas na matéria (Sampaio et al., 2005 a 2007; Vaz, 1996) que defendem que a escola, ao promover programas de promoção e valorização da sexualidade e afetividade entre os/as jovens, cria espaços de discussão que potencializam o desenvolvimento de competências. Ou seja, capacita os estudantes a fazerem escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade, tendo em conta a melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais e a redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como: a gravidez não desejada e VIH/sida e outras, as infeções sexualmente transmissíveis, etc. (Sampaio et al., 2005 a 2007; Vaz, 1996).



Um outro motivo apontado pela necessidade de formação tem que ver com o facto da escola, através do seu corpo docente, se sentir responsável por estar próximo das reais necessidades dos seus estudantes. Isto tendo em conta que o atual contexto social orienta para um prolongamento da escolaridade dos jovens. Neste contexto, a escola, hoje em dia é um meio social responsável pela educação sexual dos/das jovens. A este respeito uma professora refere:

Temos de levar a escola e o acompanhamento dos nossos jovens a sério, uma vez que é, efetivamente, connosco que eles passam a maior parte do seu tempo. Não bastam teorias/leis/portarias/... é preciso agir no terreno, com condições para isso, é preciso práticas efetivas que vão ao encontro das necessidades dos nossos alunos senão... arriscamo-nos a ficar em clara desvantagem relativamente à concorrência que temos e que nem sempre é leal, tal como NET, TV, ... (professora de Inglês _ Marco de Canaveses)

Paralelamente a estas questões há ainda alguns discursos dos professores que deixam transparecer a sua insegurança e incómodo em relação à abordagem da temática em espaço de aula. Situação que sentem que é necessário ultrapassar, dado que percebem que são parte importante no contexto de socialização secundária.

De facto, todas as questões são pertinentes, mas mais que formação penso que falta, sobretudo, envolvimento por parte de alguns docentes, talvez por o incómodo das questões que este assunto levanta ou por receio de “chocar” com as famílias, mas é realmente nas escolas que passam a maior parte do seu tempo e que “a escola é palco privilegiado da relação do adolescente com os pares”. É fundamental chegar aos nossos alunos já que é muito importante que possamos contribuir para “um conjunto de comportamentos ajustados e sem riscos no campo sexual” (matemática /ciências da Natureza – Beja)

Conscientes que os quotidianos juvenis surgem e circulam uma multiplicidade de mensagens, os professores preocupam-se e encaram o papel da escola, na vertente informativa centrada em estratégias pedagógicas de especialidade, numa abordagem de sexualidade objetivada, sem riscos e ainda, a perspetiva do conflito com as famílias. Mas percebem igualmente que esta temática é delicada e tal como toda a essência do ser humano, da qual a sexualidade não é exceção, ela é socialmente produzida e regulada, condicionada por uma teia de significados e exercício de poderes e de configurações próprias que para além do genuíno processo biológico.



Interesse pelo Curso

A partir das dificuldades iniciais, fomos tentar perceber como se posicionaram os professores após a realização do curso. Assim, e através dos discursos dos professores em formação, percebemos que o interesse pelo Curso assentou numa vertente tripartida. Nomeadamente, porque se, por um lado, a ação teve um sentido pedagógico de atualização de bibliografia de conceitos em relação às diferentes temáticas da sexualidade e da educação sexual, por outro, esteve presente um sentido efetivamente prático de planeamento e aplicação da educação sexual o que faz com que fosse expectável a implementação de projetos de educação sexual em contexto escolar, e por fim, a terceira vertente, assentou no sentido da obtenção de uma maior confiança e à-vontade com a temática – o tema, sentido como tabu torna-se pois uma questão nem sempre fácil de ser verbalizada.

Esta ação levou-me a aprofundar e sistematizar conhecimentos relacionados com a educação sexual e proporcionou-me leituras e análise reflexiva de documentos, que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal. (Sociedade, Tecnologia e Ciência, Amadora).

Conseguir responder aos alunos questões que, por vezes, tinha dúvidas.
Desenvolver atividades mais dinâmicas;
_ A forma de abordar alguns temas sem causar timidez aos alunos (matemática, Sines).

Capazes de interagirem em contextos grupais/fóruns, os formandos/professores manifestam como positivo o facto de este curso em e-learning permitir a partilha de experiências (conhecimentos, angústias, dúvidas...) manifestadas em práticas de entreaajuda comum, nomeadamente na troca de ideias e no esclarecimento de dúvidas comuns. Como reforço a esta manifestação positiva, percebemos que mesmo os formandos que desempenharam um papel mais passivo em espaço fórum referem ter aproveitado a interação dos colegas no esclarecimento das suas dúvidas.

Ação constituiu um espaço de formação e de partilha, distinguida pela cooperação constante observada entre todos os envolvidos: formadores e formandos, no qual se espelharam saberes que se foram (re) construindo, atualizando e aperfeiçoando. (prof. 1º Ciclo, Albufeira)



Paralelamente, estes formandos olharam para o curso como um meio de obtenção de formas de delineação de estratégias de aproximação à comunidade e em particular na dialética pais/escola.

Quando questionados se indicariam esta ação a colegas (outros professores)? A quase totalidade responde que Sim – o que nos dá a entender o que o grau elevado de satisfação.

Motivos de satisfação da realização do curso

Entre os motivos de satisfação apresentados destacam-se algumas ideias:

- “...**Aprendi muito com os trabalhos pedidos...**” semanalmente, os formandos tinham que apresentar trabalhos a partir de materiais multimédia e da informação disponível *online*. Aqui destaca-se o facto destes formandos terem adotado uma postura de autores e produtores de informação, deixando de serem simples utilizadores - característica inerente a esta modalidade de ensino /aprendizagem, que promove a aprendizagem colaborativa e a democratização do saber.

- “...**Dispensa deslocações ...**”; “...**Permite gerir o tempo individualmente...**”; “...**Obtenção de créditos...**” a inexistência de deslocações para um espaço físico de formação, são destacados pelos formandos como algo muito positivo, dado que, por um lado, não têm que suportar os custos (financeiros e de tempo) inerentes às deslocações e, por outro lado, não estão condicionados pela distância que poderia mediar entre os locais de realização da formação e a sua residência, o que em algumas situações impossibilitaria a realização de um curso na modalidade presencial. A esta questão juntamos ainda a importância do curso em termos de carreira profissional, associado ao facto direto do curso enquadrar-se no âmbito da Formação Contínua de Professores - formação acreditada.

- “...**Conteúdos muito interessantes...**”; “...**Fóruns como espaços de reflexão...**” os formandos reforçaram o interesse do percurso de trabalho, todo ele organizado e orientado com base em vários materiais que direccionaram para as temáticas em discussão.

- “...**Desmistifica da temática, pois muitos dos tabus acabam por ser medos e inseguranças ...**” por fim, mas decerto um dos elementos importantes para a necessidade de continuar a promover este curso, passa pela verificação que esta formação informa e capacita os formandos para um tema que ainda hoje é sentido como tabu. Ou seja, permite, na base



do aumento do sentimento de confiança e de domínio, desmistificar medos e inseguranças - condições fundamentais para comunicação das diferentes temáticas da sexualidade.

Em jeito de reflexão

O que confirmamos, através dos discursos dos jovens desta investigação é que a aprendizagem da sexualidade em contexto de escola se reflete, essencialmente, nas novas tecnologias de Informação e Comunicação. Ou seja, percebemos que o discurso em relação ao contexto escolar foi pouco desenvolvido, o que pode ser interpretado como expressão de pouca relevância na sua socialização. Quando o referem, este tema assume um papel (in) formativo, nomeadamente na área da educação para a sexualidade preventiva - sem expressão o sentido dos afetos e valores. Apesar desta situação, o que percebemos é que a escola, e especificamente os professores deste curso, mostra-se interessada em abordar a Educação Sexual de forma mais abrangente – para além dos aspetos biomédicos- situação confirmada pelo grau de satisfação demonstrado na realização deste curso que procurou trabalhar esta temática de forma complexa, pensada como um produto da cultura humana. Ou seja, percebe-la a partir da sua complexidade de configurações e significados construídos no quotidiano.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z., 2001, *Modernidade Líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

BAUMAN, Z., 2005, *Identidade*, Rio de Janeiro, Jorge ZAHAR Editor.

CASTELLS, M., 2003, *O poder da Identidade - a era da informação: economia, sociedade e cultura*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

FONSECA, L., 2009, *Justiça social e educação - vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas*, Porto, Edições Afrontamento.

GAUNTLETT, D. & Hill, A., 1999, *TV living: television, culture and everyday life* London, Routledge.

GIDDENS, A., 2000, 'Viver numa sociedade pós-tradicional', in Lash, U.B.A.G.S. (ed.), *Modernização reflexiva*, Oeiras Editora, Celta.



PLUMMER, K., 2003, 'Intimate citizenship and culture of sexual story telling', in Weeks, J. (ed.), *Sexualities and society*, Cambridge, Polity Press.

SAMPAIO, D. & Baptista, M. & Matos, D & Silva, D., 2005 a 2007, ' Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) - Relatórios: preliminar, de Progresso e Final '.

VAZ, J.M., 1996, *Educação sexual na escola*, Lisboa, Universidade Aberta.

VIEIRA, C., 2010, *Sexualidades Juvenis: Continuidades e Mudança – um estudo qualitativo*, no Distrito do Porto. Tese de Doutoramento, na área científica de Sociologia, especialidade de Sociologia da Saúde. Universidade Aberta.

VIEIRA, C. & Moreira, A. & Sousa, L. & Costa, P., 2012, *Dinâmicas comunicacionais no ensino online: um estudo exploratório num curso de ALV*; In Atas do Encontro: VII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária- Ensino superior – inovação e qualidade da docência; Porto; Portugal.



ALESSANDRA BARCELOS

ALESSANDRABARCELOS@GMAIL.COM

ROSANE ZANOTTI

ROSANEZANOTTI@GMAIL.COM

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

RESUMO

As redes sociais digitais deixaram de ser apenas uma ferramenta de relacionamento interpessoal, usada para o reencontro de velhos amigos, e passaram a atuar diretamente nas relações pessoais ou profissionais, que por muitas vezes se misturam. Hoje, para uma marca estar presente na vida do seu cliente deve fazer parte desse ambiente online, mesmo que seja na condição de ouvinte, isto é, a fim de saber o que está sendo dito a respeito de seus produtos ou serviços. Entretanto, é cada vez mais importante conseguir se relacionar, interagir e formar verdadeiros entusiastas e defensores da marca. Engana-se aquele que acredita poder realizar o mesmo diálogo independente da rede escolhida para atuar, pois cada uma das muitas redes sociais apresenta características próprias e públicos de perfis e comportamentos diferenciados. O desafio lançado, nesse texto, para as instituições de educação, ciência e cultura está em marcar presença nas redes e manter a identidade de suas marcas, ajustando o tom de voz e gerando conteúdos pertinentes a cada uma das redes em que escolheu estar inserida.

Palavras chave: educação, ciência, cultura, redes sociais digitais, comunicação online



EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

ABSTRACT

Digital social media are no longer only tools for interpersonal relationships and old friends' reunions; they started acting directly on personal or professional relationships that end up merging most of the time. Nowadays, for a brand to be present in its client's life it must be part of this online environment, even if only as a listener, that is, willing to know what is being said about its products or services. However, it's more important to be able to relate, interact and mold true brand advocates and guardians. Those who believe they can use the same speech regardless of the medium they're in are mistaken, for each one of the various social media networks has unique characteristics and differentiated audience profile and behavior. The challenge thrown in this paper for the educational, scientific and cultural institutions is to state their presence in the networks and keep their brand identities, adjusting their tone of voice and generating content that is adequate to each one of them they choose to be a part of.

Keywords: education, Science, culture, social networks, online communication

INTRODUÇÃO

Os contornos da sociedade atual estão cada vez mais desenhados pela informação. A crescente variedade dos meios de comunicação e o incremento dos suportes, por meio dos quais a informação passa a ser disponibilizada e acessada, contribuem para que seja evidenciada a experiência do que Sodré (2002) resume como sociedade mediatizada, um tempo no qual as relações socioeconômicas, culturais e políticas estão cada vez mais vinculadas aos media, como internet e telefone celular, e também articuladas em torno de conteúdos mediáticos, produzidos pela indústria cultural contemporânea.

Nesse contexto, não é possível pensar as questões do ensino, seja ele online ou presencial, sem pensar na mediação dos meios de comunicação, enquanto canais interativos. Concomitantemente, não é possível pensar nas questões que tangem a ciência e a cultura sem considerar a comunicação online aplicada às suas práticas, formando assim um tripé fundamental não só no tocante ao ensino, mas também à educação.



Avançando na questão da comunicação online, damos aqui um salto em direção à interação, preterindo, em função dos temas que interessam nesse texto, o modelo de comunicação puramente informativa representada na internet pela geração anterior à chamada Web 2.0³.

O processo de construção do conhecimento na era do digital está intrinsecamente vinculado ao tempo da convergência, um tempo no qual são bastante fortes as marcas de interação, fusão e coexistência. Para além de uma convergência de funções, que nos coloca à disposição os mais variados suportes mediáticos e os múltiplos formatos que um conteúdo pode assumir, está em questão o conceito de convergência enquanto mudança cultural. É imprescindível, portanto, considerá-la enquanto aspecto da cultura participativa, uma vez que “a convergência também ocorre quando as pessoas assumem o controlo dos media” (JENKINS, 2008, p. 43).

A afirmação de Jenkins (2008) destaca o comportamento das pessoas em relação ao grande fluxo de conteúdo disponível nos mais variados suportes mediáticos, ressalta também o facto de ser o usuário o grande responsável pelo trânsito entre tais suportes na busca por informação, entretenimento e novas experiências. Desta forma, constitui-se uma relação com a informação e com o conhecimento que não segue as regras clássicas estabelecidas entre emissor e receptor, que não trata da distribuição do saber, mas sim do compartilhamento:

“A convergência não depende de qualquer mecanismo de distribuição específico. Em vez disso, a convergência representa uma mudança de paradigma – um deslocamento de conteúdo mediático específico em direção a um conteúdo que flui por vários canais, em direção a uma elevada interdependência de sistemas de comunicação, em direção a múltiplos modos de acesso a conteúdos midiáticos e em direção a relações cada vez mais complexas entre media corporativa, de cima para baixo, e a cultura participativa, de baixo para cima.” (JENKINS, 2008, p. 310)

Não resta dúvidas que o incremento da interatividade no universo digital contribuiu para uma mudança na posição do usuário em relação à informação, uma vez que o mesmo deixa

³ Termo amplamente utilizado a partir de 2004, criado por uma empresa dos media e editora americana, a O'Reilly Media, com o intuito de descrever uma segunda geração da World Wide Web, que tem como principal característica a troca de informações e a colaboração dos usuários.



de ocupar um lugar apenas de recetor das mensagens produzidas e distribuídas pelos meios de comunicação de massa e passa a descobrir, nos meios de comunicação digital, um espaço, tanto para a busca do conteúdo, como para a distribuição do conteúdo que produz, além de encontrar novos espaços e novas possibilidades de interação com outros usuários.

Dessa forma, é possível considerar as ferramentas para distribuição de conteúdo online a partir das características de acesso e interação que cada uma dessas ferramentas oferece. É fundamental pensar que todo conteúdo distribuído na internet é uma potencial fonte de pesquisa sobre as instituições.

As informações disponibilizadas nas páginas oficiais das empresas, dos institutos de pesquisa, das redes de ensino ou de grupos ligados às mais diversas atividades culturais, trazem a público os dados mais relevantes sobre cada organização, sua programação de atividades oferecidas e desenvolvidas, seu pessoal e também os contactos disponíveis, dentre outros conteúdos que cada instituição considera importante tornar acessível.

Tais páginas oficiais, ou websites, tem o teor informativo como preponderante e, eventualmente, pode apresentar espaços de interação com os usuários, apesar desse diálogo online não representar sua característica principal. Nesse aspecto, as redes sociais digitais surgem como um importante representante da interatividade, tanto entre os usuários comuns como entre usuários e instituições na sociedade contemporânea.

As redes sociais digitais, isto é, a possibilidade de sociabilização e mobilização através das ferramentas tecnológicas, configuram-se como uma das mais relevantes mudanças proporcionadas pela internet. A comunicação em rede é possível entre os indivíduos que compartilham os mesmos códigos de comunicação (Castells, 2000), a partir daí as redes sociais permitem aos usuários construir, interagir e se comunicarem com outros participantes, deixando, na própria rede, conteúdos a partir dos quais podem ser identificados (Recuero, 2009).

As diretrizes para estar na rede, que devem ser adotadas pelas instituições ligadas à educação, ciência e cultura, são as mesmas a serem seguidas por qualquer organização que tenha como finalidade o bom uso das ferramentas digitais e uma presença prolífera nas redes sociais. Na base dessas diretrizes é possível destacar uma sequência de ações que vão desde a preparação para o lançamento de um perfil até a conclusão de uma ação realizada, passando obrigatoriamente pelas atividades de monitoramento e avaliação de sua presença online.



LANÇAR

A decisão de criar e lançar um perfil institucional nas redes sociais digitais deve ser tomada mediante a análise de algumas questões. A primeira delas diz respeito à produção do conteúdo a ser distribuído, uma vez que a constância e a relevância são pontos primordiais da comunicação dinâmica nas redes.

Instituições que não disponham de pessoal para um trabalho sistemático online, o que inclui alimentação, monitoramento e interação com os usuários, acabam por fazer melhor escolha ao manter unicamente os websites corporativos.

É preciso haver um planejamento de conteúdo que justifique a existência de um perfil na rede. Uma vez que todo perfil institucional deve ser regularmente abastecido com informações, deve existir um volume comunicacional que justifique sua criação. Portanto, as decisões devem ser tomadas no âmbito do planejamento e não após ser divulgada a presença da instituição nas redes sociais.

Para o lançamento deve ser elaborado um cronograma de alimentação do perfil com informações sobre a instituição e um calendário a ser cumprido, com a frequência de publicações. Tais decisões estão intrinsecamente ligadas à escolha da rede e, originalmente, aos objetivos de público que a instituição pretende atingir com determinado perfil.

Cada rede social apresenta uma característica de linguagem e formato que acaba por direcionar a interação possível com os usuários. O Twitter tornou-se popular a partir da publicação de textos com até 140 caracteres por seus usuários, apesar de também permitir a divulgação de vídeos, fotos e o direcionamento para outras páginas por meio de links. A comunicação rápida e objetiva, por meio do texto curto, é a principal ferramenta do Twitter e, portanto, a ferramenta que deve ter suas características dominadas pelo perfil institucional que tem por objetivo utilizá-la na sua divulgação e na interação com os usuários.

O Facebook reúne em suas características o compartilhamento de texto e imagens na mesma medida, a imediata visualização de comentários e a possibilidade de atuação via fóruns e chats. Redes que focam o compartilhamento de conteúdos em formatos específicos, como o Flickr na distribuição de fotografias e o YouTube na distribuição de conteúdo audiovisual, também se apresentam como espaços de troca de informações e opiniões, busca de conteúdos e distribuição de conteúdos próprios.



Portanto, a presença de um perfil institucional em qualquer uma das redes sociais disponíveis deve ser capaz de manter o ritmo de tal ambiente online, além de ter o domínio sobre as ferramentas disponíveis e os protocolos de interação utilizados com maior frequência pelos usuários.

Estar coerente com o canal é um dos caminhos para que se consiga uma comunicação efetiva com o público da marca. Um perfil no Flickr não deve ser aberto por uma instituição que não tenha imagens para compartilhar, pois trata-se de uma rede que hospeda e partilha imagens fotográficas. Um perfil no Twitter pode atender muito bem às necessidades de uma instituição que possui um volume grande de notícias próprias, ou mesmo de notícias que dizem respeito a assuntos correlatos à sua atividade.

Não é preciso estar em todas as redes sociais, mas sim distribuir conteúdo interessante, que leve o perfil a ser buscado e seguido pelo público que pretende atingir. É preciso valorizar o planejamento, a fim de que uma instituição não se coloque na rede com um perfil estático. As redes são muito dinâmicas e perfis pouco dinâmicos caem rapidamente no esquecimento.

Para estar em uma rede dinâmica é preciso ter conteúdo, só assim é possível manter uma presença constante. O conteúdo interessante pode, e deve, gerar o compartilhamento, pois possibilita que os usuários em contacto com o perfil da instituição venham a multiplicar uma mensagem do seu interesse para suas próprias redes, ampliando dessa forma o alcance da marca.

MONITORAR E AVALIAR

O conteúdo postado nas redes sociais são amplamente utilizadas pelos usuários como referência para a tomada de decisões na aquisição de produtos ou serviços. A experiência de buscar informações sobre um destino para o qual pretendemos viajar, um produto que pretendemos comprar ou um serviço a ser contratado já faz parte do cotidiano dos consumidores na internet.

Mesmo as instituições que não possuem um perfil nas redes sociais devem estar atentas ao que está sendo dito a seu respeito nas mesmas, uma vez que as informações postadas pelos usuários são, muitas vezes, utilizadas como suporte para decisões de outros.



Monitorar o que está sendo publicado é também fundamental para que seja possível responder publicamente às dúvidas e reclamações compartilhadas na rede. Avaliar a presença da marca, isto é, as informações que estão sendo distribuídas e comentadas, se apresenta como uma ação importante para a tomada de decisões em relação ao que está sendo postado a respeito da instituição.

O reforço afirmativo das ações positivas que estão sendo reconhecidas e replicadas pelos usuários, ou o posicionamento claro no que diz respeito às críticas, devem estar na pauta diária do setor da empresa responsável pela sua presença nas redes sociais digitais. Não se trata de responder a toda e qualquer crítica feita à instituição, entretanto o responsável pela comunicação externa deve estar atento à medida da reclamação desencadeada por erro, dúvida ou desinformação, bem como à crítica fundamentada e ao problema efetivo, adotando uma postura assertiva e transparente, uma vez que na rede todos têm voz.

A rápida propagação de informações na rede é responsável por desencadear crises que podem vir a prejudicar a imagem de uma marca e, na mesma medida, possibilita monitorar o que está sendo dito. Dessa forma, torna-se viável antecipar-se a uma crise.

Uma comissão, formada por funcionários que ocupam cargos estratégicos, deve ser acionada para que todas as informações referentes a um problema sejam disponibilizadas para o responsável pela comunicação da instituição, a fim de que seja feito um contacto com público externo o quanto antes, mas sempre de posse das informações corretas.

Assim sendo, a instituição é capaz de agir na mesma velocidade com que uma informação pode ser disseminada na rede, entretanto sempre de forma honesta e com respostas satisfatórias sobre as ações que serão realizadas na direção da solução do problema em questão.

Num cenário em que todos são potenciais produtores de conteúdo, e distribuidores de informações, é fundamental que uma instituição enfrente quaisquer problemas que venha a público sendo ela a responsável pela maior parte do conteúdo divulgado. Isto é, a instituição deve ocupar um lugar privilegiado também na distribuição de informações negativas, pois o reconhecimento de um problema acompanhado de um posicionamento ativo, no sentido de solucioná-lo, será responsável por promover impactos menos danosos que as possíveis acusações de terceiros.



Monitorar permite ainda que as atividades dos concorrentes sejam conhecidas, além de propiciar a identificação da imagem de uma instituição em construção na rede, a partir das atividades desenvolvidas.

O monitoramento pode ser realizado por meio de empresas contratadas para tal, que realizam a tarefa de forma minuciosa, por meio do cruzamento de informações diversas e de variáveis múltiplas, como também pode ser feito com o uso de algumas ferramentas que estão disponíveis gratuitamente na internet.

O levantamento gratuito do conteúdo que circula na rede, e diz respeito a determinada marca ou a determinado tema, é disponibilizado por ferramentas como “Whos Talking”, que realiza uma busca simples e relaciona menções e comentários diretamente nas redes em que foram postados; “Social Mention” que, a partir de uma palavra a ser monitorada, realiza a pesquisa por menções em diversas redes sociais e entrega um resultado mais abrangente, além de mostrar há quanto tempo o último usuário mencionou a palavra escolhida; ou o “Topsy”, que possui uma interface semelhante à interface do Google e inclui a rede Google+ em seu monitoramento, a ferramenta apresenta uma lista com os posts classificados por tempo, isto é, originados na última hora, no último dia e na última semana.

Os exemplos citados estão entre os muitos dispositivos online disponíveis para o monitoramento de conteúdo nas redes sociais. É importante ressaltar que monitorar é uma atividade que deve ser anterior, e sempre vinculada à atividade de avaliação. Somente após uma avaliação é que decisões podem ser tomadas de forma coerente e direcionamentos, ou redirecionamentos, podem ser propostos. Apenas dessa forma, o monitoramento torna-se útil no processo de uso das redes sociais, enquanto ferramenta de comunicação e marketing.

CONCLUIR

Algumas informações divulgadas nas redes sociais pedem uma conclusão, um fechamento, um testemunho de realização. A fim de ilustrar a sequência das ações que devem ser desenvolvidas nesse sentido, será considerado para efeito desse texto um evento científico fictício, de uma suposta instituição de ensino presente na rede.

Inicialmente, a divulgação deve ser feita por meio das redes sociais nas quais a instituição se faz presente, redes estas já identificadas, portanto, para o desenvolvimento de uma comunicação mais próxima com seu público.



Considerando o Facebook como exemplo de rede em uso, serão publicados *posts* com chamadas para o evento científico. Tais posts podem oferecer, além das informações práticas de data, horário, local e programação, um detalhamento do perfil dos participantes, informações sobre logística e curiosidades sobre o local onde será realizado, além de links para conteúdos produzidos pelos profissionais envolvidos no mesmo. O Facebook possibilita a publicação de cartazes e de material de divulgação em áudio e vídeo, portanto tais recursos também devem ser utilizados.

Após o início da divulgação, o monitoramento e a avaliação dos posts permite que sejam solucionadas dúvidas, e permite também que sejam complementadas as informações que os usuários considerarem necessárias, o que amplia a promoção do interesse e, como consequência, o possível compartilhamento do conteúdo na rede.

O simples cadastro e a distribuição de informações em um perfil não é sinónimo de estar presente na rede; estar presente é promover a comunicação, a interação, é fazer com que o usuário perceba a troca de informações com outro usuário, e não com uma máquina enquanto representante de um perfil institucional.

Durante a realização do evento outros canais podem ser utilizados para uma cobertura online. Uma divulgação dos principais pontos abordados nas palestras, ou seminários, pode ser feita via Twitter, por meio de frases que compilam o conteúdo e que sejam publicadas juntamente com uma “hashtag⁴” alusiva ao evento.

O canal da instituição no YouTube pode ser o suporte para a transmissão de palestras, ou mesmo para a divulgação das atividades após o fim do evento, por meio da publicação de debates, entrevistas e depoimentos dos participantes.

No final do evento, é fundamental que sua realização seja divulgada. Tal divulgação pode ser feita, além da cobertura audiovisual já proposta via canal no YouTube, por meio de uma cobertura fotográfica e da publicação de links, tanto para os textos apresentados como para entrevistas realizadas com os participantes.

⁴ Hashtags são palavras-chave publicadas no Twitter que, antecedidas pelo símbolo “#”, são transformadas em hiperlinks dentro da rede e tornam-se agrupadores de conteúdo.



Concluir é, portanto, responsável por abastecer a rede com informações institucionais. Ao buscar informações sobre determinada instituição de ensino na internet, além das informações oficiais veiculadas nos websites e do material de divulgação dos eventos que realizou, o acesso aos testemunhos de realização, seja em formato de fotos, vídeos, textos, depoimentos nas próprias redes ou links para eventuais coberturas feitas pelos media de massa, contribuem para a construção de uma base consistente de informações a respeito da instituição. Base esta que fica disponível a todos que vierem buscar informações e que pautem decisões de envolvimento com a instituição nos conteúdos encontrados na rede.

O processo de presença nas redes sociais trata-se, portanto, de uma forma de comunicação. Uma comunicação personalizada, direcionada e próxima do público à qual se destina. Uma comunicação que transita por canais variados e é realizada por múltiplas vozes. Uma comunicação de rede que deve ser feita nas redes a partir do entendimento de suas características, de suas particularidades e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internet facilitou e continua facilitando as relações pessoais e o fluxo de informações entre redes de interesses comuns. Através das redes sociais, amigos de longa data conseguiram reencontrar-se, novos grupos se formaram a partir de gostos similares, conectando pessoas e facilitando a comunicação entre elas através de perfis e fóruns de debate.

As redes sociais já não são mais vistas como algo passageiro, são fundamentais como ferramenta de comunicação em tempo real. Empresas e usuários, profissionais ou não, estão assiduamente na internet e acessam com frequência as redes sociais.

Para um uso profissional correto é preciso um planejamento estratégico a fim de monitorar, expor e promover a interação com a sua marca da instituição dentro das redes. A comunicação precisa ser verdadeira e o usuário tem a necessidade de ter esse diálogo personalizado, direto e eficiente.

Hoje, para além do usuário comum, podemos encontrar importantes marcas e instituições que marcam presença nas redes. As empresas estão interessadas em se aproximar de seu público, estão interessadas principalmente em estabelecer um diálogo e extrair o máximo de benefícios que cada uma das ferramentas permite.



Encontramos instituições de ensino que se reinventaram através das redes sociais, formando grupos de interesse para discussão, pesquisas e até mesmo palestras nesses ambientes. Isso sem contar nas salas de aulas, que já se tornaram virtuais.

É possível ter a “Fan Page⁵” de uma instituição de ensino no Facebook; um canal de vídeos com vídeos com aulas gravadas para serem assistidas no canal oficial desta mesma instituição, presente no YouTube; é possível ter acesso a palestras e eventos transmitidos ao vivo via “Hangout⁶” e transmitir notícias curtas no perfil do Twitter. Enfim, toda instituição pode estar presente nas diferentes redes sociais, porém com assuntos e diálogos pertinentes a cada uma, respeitando suas características e finalidades.

Algumas instituições de educação, ciência e cultura já se configuram como grandes usuários dessas ferramentas, permitindo assim um alcance que, fisicamente, seria impossível. Afinal, se para as salas de aula de hoje já não existem mais fronteiras, para a construção do conhecimento tudo pode passar a ser uma questão de login e senha.

REFERÊNCIAS

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua, 2009, YouTube e a Revolução Digital. São Paulo. Aleph.

CASTELLS, Manuel, 2000, A Sociedade em Rede. São Paulo. Paz e Terra.

JENKINS, Henry, 2008, Cultura da Convergência. São Paulo. Aleph.

RECUERO, Raquel, 2009, Redes sociais na Internet. Porto Alegre. Sulina.

SODRÉ, Muniz, 2002, Antropológica do Espelho. Petrópolis. Vozes.

⁵ Fan Page é uma estrutura disponível no Facebook para uso de empresas, marcas e organizações que, diferente do perfil destinado aos usuários comuns, não possui limite máximo de seguidores. Além disso o administrador da Fan Page tem disponível os dados estatísticos da página em forma de relatório, como dados demográficos, alcance e repercussão dos conteúdos postados.

⁶ Hangout é um serviço de videoconferência com áudio disponível gratuitamente para os usuários da rede Google+



PAULA PERES

ISCAP / INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO - PORTUGAL

PPERES@ISCAP.IPP.PT

INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM AMBIENTE E-LEARNING. UMA REFLEXÃO EM CONTEXTO INTERINSTITUCIONAL

RESUMO

O estudo descrito apresenta uma visão geral do atual panorama Europeu para o e-learning nos diferentes níveis de ensino. As dimensões abordadas incluem as políticas públicas e participação da sociedade civil. Estas políticas impulsionam o desenvolvimento de projetos que concretizam as diretrizes enunciadas. A reflexão sobre a sua aplicabilidade é explicitada num estudo de caso interinstitucional português, que envolve a reflexão sobre a influência dessas políticas no desenvolvimento curricular e na construção de conteúdos digitais. A criação dos ambientes e-learning é impulsionada pelas virtualidades das metodologias, métodos e técnicas de investigação aplicada. O estudo foi realizado numa abordagem etnográfica para uma reflexão contemporânea sobre a cultura e sobre a sociedade concretizada sob a forma das diferentes variáveis que influenciam o contexto escolar. A macro abordagem contribuiu para a compreensão do universo em estudo de forma ampla e que se enquadra num quadro descritivo-analítico. A investigação participativa e colaborativa possibilitaram a explicitação de práticas em contexto,



prevalecendo a abordagem qualitativa, num relato concreto sobre múltiplas dimensões. Com este trabalho foi possível obter uma visão sistémica das vertentes que interagem no contexto educacional europeu e na realidade das suas operacionalizações.

Palavras-chave: Panorama Europeu da Educação; e-learning; Educação em Portugal

RESEARCH AND CURRICULUM DEVELOPMENT IN AN E-LEARNING ENVIRONMENT. A REFLECTION IN INTER-INSTITUTIONAL CONTEXT

ABSTRACT

The study described shows a global vision of the present European e-learning context concerning different education levels. The mentioned dimensions include public policies and the participation in the civil society. These policies foster the development of projects that implement the guidelines announced. The reflection on its applicability is explained in an inter-institutional Portuguese case study that involves the reflection on the influence of these policies in the development of curriculum and in the construction of digital contents. The creation of an e-learning environment is foster by the virtualities of methodologies, methods and application research techniques. The study done used an ethnographic approach in order to get a present reflection on the culture and on the society achieved by different variables that influence the education context. The macro-vision contributed to the understanding of the universe in study in a broad way and is fitted in a descriptive-analytic framework. The participative and collaborative research allows the explanation of practices in context, getting a strong emphasis in the qualitative approach, in a concrete description of the multiple dimensions. With this work it was possible to get a systematic view of different dimensions that interact in European education context and in its operationalization.

Keywords: Overview of European Education Policies; Education; e-learning; Portuguese Education



INTRODUÇÃO

Há mais de 40 anos, as nações do mundo afirmaram na declaração universal dos direitos humanos que “todas as pessoas têm direito à educação”. Assim, a educação para todos é a base das atividades da UNESCO (UNESCO, n.d.) e das atividades desenvolvidas pelo comité de políticas educativas da OCDE (OCDE, n.d.), uma vez que os resultados da educação têm uma grande influência na evolução dos indicadores económicos de um país. Estas preocupações são partilhadas pela COE (Conselho da Europa) (COE, n.d.) e por muitas organizações, coordenadas pela União Europeia, que apoiam o desenvolvimento do ensino e da formação em geral FEF (Fundação Europeia) (ETF, n.d.) e nas suas áreas de especialidade, tais como: formação profissional (Cedefop: educação profissional e de formação na europa (VET) (CEDEFOP, n.d.) e a aprendizagem ao longo da vida (CRELL : centro de investigação sobre a aprendizagem ao longo da vida) (CRELL, n.d.). A implementação das políticas definidas é promovidas por várias associações com uma preocupação general sobre a educação (Eurydice: Rede de Informação sobre Educação na Europa) (Eurydice, n.d.) ou orientadas para áreas específicas, no contexto universitário (EUA European University Association) (EUA, n.d.), no contexto do ensino superior politécnico (Eurashe: Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior) (Eurashe, n.d.), no contexto da aprendizagem ao longo da vida (EUCEN: Rede Europeia de ensino universitário e formação contínua) (EUCEN, n.d.), no contexto social (NESSE: rede de especialistas em Ciências Sociais da Educação e Formação) (NESSE, n.d.) ou ainda no contexto económico (EENEE: rede de peritos europeus em Economia da Educação) (EENEE, n.d.).

Na Europa, as prioridades até 2020 são ajustadas em três domínios principais: a aprendizagem ao longo da vida, o alargamento do acesso à educação e a mobilidade (EUA, 2008). Atualmente, a terminologia da aprendizagem ao longo da vida abrange muitos conceitos - incluindo a formação inicial para os grupos desfavorecidos, a educação contínua e a formação para graduados e aposentados. O alargamento do acesso ao ensino superior pretende apoiar todos os alunos com potencial para beneficiar a si mesmos e à sociedade através da participação no ensino superior. Na realidade, o principal desafio é encontrar formas de abrir uma ampla gama de serviços educacionais para alunos novos e para os alunos que retornam, e para assegurar oportunidades de aprendizagem contínua ao longo da vida. No que concerne à mobilidades, espera-se que até 2020, pelo menos, 20% dos estudantes europeus tenham estudado ou efetuado estágio no estrangeiro (EUA, 2008).

A fim de impulsionar o desenvolvimento e implementação das políticas de aprendizagem ao longo da vida, as universidades assinaram um acordo onde se comprometem a (EUA, 2008):



1. Incorporar os conceitos de ampliação do acesso e da aprendizagem ao longo da vida nas suas estratégias institucionais;
2. Oferecer um ensino e aprendizagem para estudantes com diferentes perfis, incluindo os alunos que transitam do ensino secundário, formandos adultos, profissionais que procuram uma atualização de competências para o trabalho e para os mais idosos;
3. Adaptar os programas de estudo para assegurar que estes são planeados para ampliar a participação e atrair alunos adultos;
4. Oferecer uma orientação adequada e serviços de aconselhamento;
5. Reconhecer a aprendizagem prévia. Isto é particularmente importante no contexto da aprendizagem ao longo da vida, numa era global onde o conhecimento é adquirido através de várias formas e lugares diferentes;
6. Incluir a aprendizagem ao longo da vida numa cultura de qualidade;
7. Fortalecer a relação entre ensino, investigação e inovação numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;
8. Consolidar as reformas para promover um ambiente flexível e criativo de aprendizagem para todos os alunos;
9. Desenvolver parcerias a nível local, regional, nacional e internacional para fornecer programas atraentes e relevantes;
10. Atuar como modelos de instituições de aprendizagem ao longo da vida.

As universidades da Europa não podem realizar estes compromissos sem as ações concertadas dos governos e dos parceiros regionais na oferta de ambientes legais apropriados e de financiamento. Assim, os governos assinaram um acordo onde se comprometem a (EUA, 2008):

1. Reconhecer a contribuição da universidade para a aprendizagem ao longo da vida como um grande benefício para os indivíduos e para a sociedade;
2. Promover a igualdade social e uma sociedade de aprendizagem inclusiva. Os cidadãos devem ter as informações sobre o acesso à aprendizagem ao longo da vida e das oportunidades educacionais;
3. Incluir os objetivos de aprendizagem ao longo da vida nas missões e nos trabalhos das agências nacionais de garantia de qualidade;
4. Apoiar o desenvolvimento de orientações e serviços de aconselhamento;
5. Reconhecer aprendizagem prévia;
6. Eliminar obstáculos jurídicos específicos que impedem muitos potenciais



alunos de retornar ao ensino superior;

7. Garantir a autonomia das universidades para o desenvolvimento de incentivos à aprendizagem ao longo da vida;

8. Incentivar as parcerias a nível regional com as autoridades locais, empregadores e agências;

9. Informar e incentivar os cidadãos a aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida oferecidos pelas universidades;

10. Agir como modelos de instituições de ensino ao longo da vida. Os governos devem assegurar que os colaboradores do setor público são incentivados a beneficiar da gama de oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas universidades e outros fornecedores.

Estas políticas impulsionam o desenvolvimento de projetos que concretizam as diretrizes enunciadas. Este artigo apresenta uma reflexão sobre a aplicabilidade destas políticas através da explicitação de um estudo de caso interinstitucional português que envolve as 7 escolas do Instituto Politécnico do Porto. Este artigo tem início com a descrição da atual implementação das políticas enunciadas no contexto europeu e, mais especificamente, com contexto nacional português. De seguida, acresce a temática das tecnologias e como estas poderão ser utilizadas na implementação das políticas educacionais. A explicitação de um estudo de caso interinstitucional descreve uma operacionalização da exploração das mais-valias de cada instituição de ensino na reunião de esforços para o alcance de um objetivo comum, o da construção de um sistema de aprendizagem inovador e flexível capaz de fazer face aos principais problemas detetados na atual sociedade do conhecimento. A descrição inclui a apresentação da estrutura conceptual de suporte que resultou do trabalho de investigação prévio, efetuado pelos membros da equipa. A explicitação de uma das concretizações realizadas, permite a descrição numa visão operacional, que poderá auxiliar todos quantos pretendem implementar um sistema de e-learning. Este artigo termina com a descrição do atual estado de desenvolvimento do projeto e apresenta as linhas de orientação para os trabalhos futuros.



PANORAMA EUROPEU DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

O projeto COMPASS (*Collaboration On Modern (izing) Policies and Systematic strategies on LLL*), criado em 2010 e coordenado pelo EUCEN (European University Continuing Education Network) atestou que (EUCEN, 2011) em 2010, apenas uma minoria das universidades estavam totalmente envolvidas no processo de integração da aprendizagem ao longo da vida na sua missão institucional e estratégica. Os programas promocionais especiais que visam promover a integração de mais migrantes para as universidades, pelo acesso mais alargado à sociedade parecem ser as práticas mais importantes que suportam a ALV (Aprendizagem ao Longo da Vida) nas universidades. De uma forma geral, os conceitos de ALV são independentes e voluntariamente definidos e desenvolvidos pelas universidades. A formulação de políticas nacionais e universitárias varia substancialmente em toda a Europa. A crise económica com todas as suas consequências foi identificada como uma das ameaças principais para a implementação de estratégias de ALV a nível nacional e institucional. Este cenário mostra a necessidade de colaboração entre universidades e diferentes partes interessadas em todos os níveis: local, regional, nacional e europeu.

A Estratégia Nacional de Aprendizagem ao Longo da Vida está presente nas prioridades e políticas para o Ensino Superior em Portugal. Portugal pretende diversificar as oportunidades de aprendizagem, bem como atrair novos públicos. Para isso, existem incentivos promovidos com os bancos de modo a fornecer empréstimos a baixas taxas de juros aos alunos que estão dispostos a ingressar no ensino superior. Foi criada a possibilidade de acesso para os adultos com mais de 23 anos sem títulos e com reconhecimento da aprendizagem prévia e informal (EUCEN, 2011).

No que concerne ao futuro das instituições de ensino superior, a Euroshe (Associação Europeia de Instituições do Ensino Superior) (EURASHE, 2010) estabeleceu os seguintes 10 compromissos até 2020, para o Espaço Europeu do Ensino Superior:

1. Alargar o acesso ao ensino superior. Durante a próxima década, as nações e os governos devem cooperar para eliminar todas as barreiras sociais, económicas e culturais para o ensino superior;
2. Os quadros nacionais de qualificações (QNQ) devem ser elaborados com uma forte ênfase nos resultados da aprendizagem, totalmente integrados nos sistemas de garantia de qualidade, e permitindo uma variedade de caminhos de aprendizagem para uma determinada qualificação, incluindo a aprendizagem



informal e não formal, pois estas devem estar ligadas ao reconhecimento da aprendizagem prévia;

3. A empregabilidade dos diplomados exige flexibilidade e inovação nos conteúdos, bem como na estruturação de programas de educação superior;

4. A ALV deve contribuir para o conhecimento, estendendo-se para a criação de novas habilidades e competências transversais;

5. Aprendizagem centrada no aluno deve ser enfatizada;

6. O foco da educação, investigação e inovação devem ser alinhados de acordo com a missão da instituição de Ensino Superior (ES);

7. Abertura internacional no ES deve ser um meio de estimular a consciência global e um verdadeiro sentido de cidadania global e responsabilidade global entre os licenciados;

8. Mobilidade de estudantes e funcionários deverá continuar como uma meta importante do Processo de Bolonha;

9. Instrumentos de transparência multidimensionais devem ser concebidos para a construção de referências nas instituições de ensino superior no que concerne à pesquisa e inovação, ensino e a aprendizagem, serviços ao nível da sociedade, internacionalização e mobilidade, gestão, propinas e ambiente de estudo, interação com a sociedade, etc.;

10. É essencial o aumento do financiamento dos governos de modo a manter os programas de ALV.

Embora os países da Europa estejam a fazer rápidos progressos, ainda nos dias de hoje se atesta que Portugal tem uma das taxas de abandono do ensino mais elevadas da Europa e um pequeno número de pessoas com o ES ou profissionalizante! (Eurostat data) (CEDEFOP, 2011).

Baseado no diagnóstico de que há necessidade de qualificar a população portuguesa, surgiu o programa novas oportunidades (Governo de Portugal, n.d.) que possui os seguintes principais objetivos:

- Definir o 12º ano da escola como o mínimo de referência na educação;
- Negociar com os parceiros sociais para criar condições para a aprendizagem de ativos;
- Promover o uso das TIC no contexto de um ALV;
- Dotar os cidadãos de competências essenciais à moderna economia do



conhecimento através de 2 estratégias fundamentais - fazer do ensino profissionalizante uma opção real e elevar a formação base dos ativos pelo sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências que se baseia numa lógica curricular mais dependente dos funções valorizadas pelos empregadores, em função das competências baseadas num quadro nacional de qualificações estruturadas em 8 níveis de ensino, em linha com o quadro de qualificação Europeu.

A adesão da população adulta a esta iniciativa tem sido muito elevada. Até agora já se inscreveram mais de 1 milhão de candidatos dos quais mais de 300 mil já obtiveram certificação escolar (Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal, 2011)

AS TECNOLOGIAS AO SERVIÇO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As tecnologias emergentes têm um grande potencial para auxiliar a implementação destas políticas educacionais orientadas para os resultados de aprendizagem, inovação e flexibilidade. Com o conjunto crescente de recursos disponíveis de conteúdo aberto, de uma variedade de referência e de livros didáticos disponíveis na web e ainda do acesso pessoal à Internet a partir de dispositivos móveis, as pessoas esperam ser capazes de trabalhar, aprender e estudar quando e onde quiserem. Os dias de trabalho em isolamento estão a desaparecer. As tecnologias utilizadas são cada vez mais baseadas na “nuvem”, e as noções de suporte de TI são descentralizadas. A importância da literacia digital continua em ascensão, como uma habilidade fundamental em qualquer disciplina e profissão. Novas formas de atividade de aprendizagem com padrões antigos constituem um obstáculo difícil de ultrapassar mas constituem indicativos da mudança da forma como se comunica, se acede a informações, se aprende e até mesmo se socializa.

Segundo o relatório *horizon 2011* (Johnson, Smith, Willis, Levine, & Haywood, 2011), os livros eletrónicos e os dispositivos móveis serão as tecnologias mais utilizadas na educação a curto prazo. Em dois ou três anos uma grande ênfase será dada à realidade aumentada e à aprendizagem baseada em jogos. A computação baseada em gestos e a análise de indicadores da aprendizagem será o foco no horizonte de longo prazo.

O desafio é reconhecer a realidade como plural, complexa e dinâmica. Os professores são parte dessa pluralidade, complexidade. A utilização das tecnologias no contexto educacional não está implantada em larga escala na educação formal e formação na Europa. Apesar disso, há



um vasto número e variedade de iniciativas da incorporação do Learning 2.0 por toda a Europa que apostam nas seguintes abordagens gerais (Redecker, Ala-mutka, Bacigalupo, Ferrari, & Punie, 2009):

- Abertura à sociedade e Networking: Muitas instituições de ensino recorrem à web social como um meio para facilitar o acesso à informação e a comunicação. Em alguns casos, as ferramentas da web social são utilizadas para estimular o envolvimento com terceiros, como os pais dos alunos, futuros empregadores ou peritos externos.
- Inclusão da diversidade: Em vários casos, as aplicações de web social são utilizadas para atender aos estilos de aprendizagem individual e para uma aprendizagem inclusiva.
- Alcance: O e-Learning 2.0 pode ser usado como um meio para aumentar o desempenho académico pois a web social oferece aos alunos e professores uma grande variedade de ferramentas didáticas e metodológicas que podem auxiliar o alcance dos objetivos de aprendizagem e das necessidades individuais, com um efeito positivo sobre o seu desempenho e realização.

Apesar desta evolução positiva, o mundo não está em vias de atingir a “educação para todos”, meta fixada para 2015, pois cerca de 17% dos adultos do mundo ainda carecem de habilidades básicas de alfabetização (UNESCO, 2011).

e-ipp: O projeto de e-Learning do Politécnico do Porto

A realidade descrita reflete-se também o contexto nacional. Apesar de todas as mudanças recentes na área do e-learning verifica-se que estes acontecimentos estão longe de cumprirem a necessidades e expectativas, uma vez que existem limitações estruturais relacionadas com a oferta sistemática de formação em e-learning nas instituições IES em Portugal. Além disso, há um *deficit* no uso de práticas pedagógicas que se adequem aos novos contextos de aprendizagem tecnológica. Há também uma falta de interoperabilidade e soluções integradas entre diferentes tecnologias, incluindo a aprendizagem móvel. Finalmente, a qualidade é outro fator para o qual não é dado grande atenção na maioria das soluções adotadas pelas diferentes instituições de ES em Portugal. Assim, o projeto e-ipp (e-IPP, n.d.) foi criado para dar resposta às principais deficiências sentidas no sistema IES Português e mais especificamente no universo IPP (Instituto Politécnico do Porto). Trata-se de um projeto de investigação que reúne as sete escolas do IPP (Portugal), unidas num esforço comum para implementar um



sistema que responda aos principais atuais desafios no contexto da educação superior. Com este projeto pretende-se a criação de uma plataforma colaborativa e adaptativa de e/b/m-Learning, usando uma nova arquitetura suportada nas características dos alunos representada no modelo do utilizador. Outro passo, neste projeto, será o desenvolvimento de um repositório de objetos de aprendizagem no qual se distingue os recursos de aprendizagem e as atividades de aprendizagem, a fim de facilitar a reutilização de recursos de aprendizagem. A plataforma irá incorporar um repositório de modelos pedagógicos, de estratégias e de conteúdos educativos, a fim de maximizar o uso diversificado e a reutilização de conteúdo educacional. Também se pretende investigar e desenvolver uma ferramenta para otimizar o planeamento educacional, suportado na partilha e reutilização de estratégias de ensino de modo a maximizar a poupança de tempo e esforço no seu desenvolvimento e a fim de incentivar a criatividade e inovação nas estratégias de aprendizagem. Este modelo terá em conta diferentes níveis de ensino, áreas de conhecimento e culturas. A plataforma pretende ainda integrar uma ferramenta para a criação de portefólios digitais. Por fim, será desenvolvida uma estrutura para a inclusão do m-learning.

O projeto e-ipp está atualmente a concluir a sua primeira fase de implementação e desenvolvimento, o que envolveu as seguintes principais atividades: A análise das necessidades e expectativas da comunidade-alvo e unidades de ensino; o desenvolvimento e a criação da infraestrutura tecnológica; a implantação do projeto na comunidade, a identificação e promoção de e/b/m-cursos; a implementação de uma metodologia de gestão da qualidade e desenvolvimento de investigações; a evolução de anteriores investigações feitas pela equipa e-ipp.

Com base em experiências prévias, o e-ipp já oferece um conjunto de cursos on-line cuja estruturação é baseada em anteriores investigações na área pedagógica e tecnológica. De um modo geral, os objetivos a serem alcançados no processo de aprendizagem, a seleção de ferramentas web e técnicas pedagógicas são os principais elementos que influenciam o desenho e pesquisa de uma estratégia de aprendizagem. Os *soft skills*, os modelos pedagógicos e as questões de avaliação que são muitas vezes referidos na literatura como muito importantes, são ajustados para o contexto específico e de acordo com o resultado esperado.

A pós-graduação em Tecnologias para a comunicação e inovação empresarial

A Pós-Graduação em tecnologias para a comunicação e inovação empresarial constitui um exemplo de uma das ofertas formativas do e-ipp. Com este curso espera-se que, no final, os alunos sejam capazes de utilizar as tecnologias web nos processos de comunicação interna e externa de uma organização, sejam capazes de planear e implementar sistemas de e-learning e



e-commerce e de planear e implementar um sistema de comunicação num projeto tecnológico. Para alcançar estes objetivos foi desenvolvido um sistema de b-learning, com a seguinte estrutura:

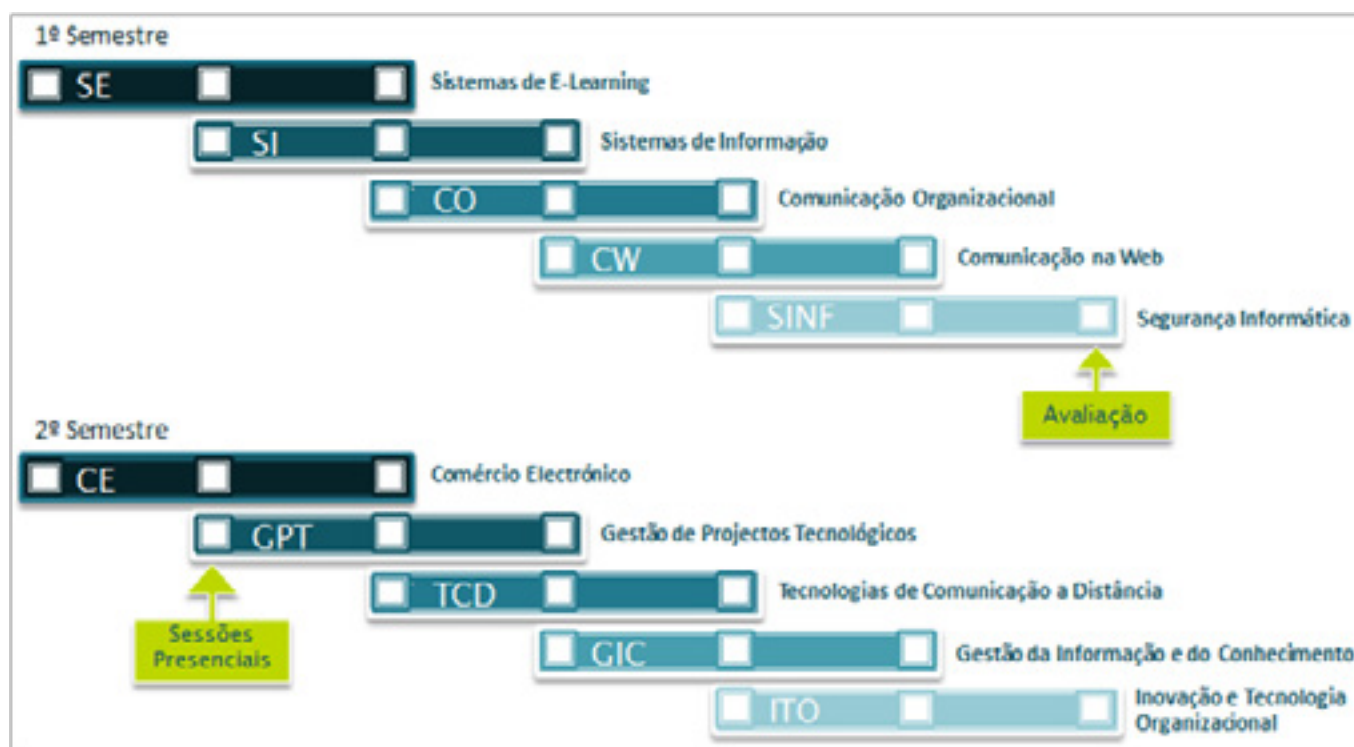


Figura1 – Estrutura de um curso on-line seguido pelo e-ipp

As unidades são estudadas de forma sequencial com três sessões presenciais cada, explorando o melhor do presencial e do virtual. A primeira sessão presencial visa a apresentação da unidade e da motivação para o foco do estudo. A sessão presencial intermédia destina-se ao acompanhamento das atividades que estão a ser desenvolvidas on-line e para permitir a presença de uma organização, a fim de promover a interligação e partilha de experiências no campo empresarial. A última sessão presencial de cada unidade é dedicada à avaliação. Neste ano letivo de 2011/12, decorre a segunda edição deste curso de pós-graduação. No futuro, prevê-se um crescimento gradual do número de alunos que estudam no IPP por meio desta metodologia e, dessa forma, atingir uma maior abertura à sociedade pela democratização do acesso à informação e do envolvimento de terceiros, combinando e reconhecendo a aprendizagem formal e informal numa rede de conhecimentos. Pretende-se que a metodologia seguida promova uma aprendizagem inclusiva com respeito pela diversidade, orientada para os resultados e oferecendo percursos cognitivos flexíveis para os atingir. A inovação tecnológica pelo recurso a e-book, aprendizagem móvel, realidade aumentada, aprendizagem baseada em jogo, computação baseada em gestos, indicadores de aprendizagem, constitui fatores de



impulso à motivação. A flexibilidade de tempo e lugar e a otimização custos são outros dos principais fatores que justificaram as escolhas efetuadas no projeto e-ipp.

TRABALHO FUTURO

Para um trabalho futuro, para além da persecução das metas definidas para o projeto e-ipp, prevê-se a internacionalização deste, sendo para isso necessária a reflexão sobre a influência dos diferentes elementos culturais que devem ser considerados. Por conseguinte, esse cenário conduz à implementação de estruturas flexíveis numa abordagem direcionada para a ideia de internacionalização. Neste momento, já foram dados alguns passos através de um acordo com a Universidade Presbiteriana Mackenzie - Brasil, a fim de oferecer uma pós-graduação comum em regime de e-learning.

REFERÊNCIAS

Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal, aicep P. (2011). Portugal - Perfil País.

CEDEFOP, 2011, Development of national qualifications frameworks in Europe. Retrieved from <http://europa.eu>

CEDEFOP. (n.d.). European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/EN/>

COE. (n.d.). Web Site COE - Council of Europe. Retrieved from <http://www.coe.int/>

CRELL. (n.d.). CRELL - Centre for Research on Lifelong Learning. Retrieved from <http://crell.jrc.ec.europa.eu/>

EENEE. (n.d.). EENEE - Economics of Education in Europe. Retrieved from <http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEView>

e-IPP. (n.d.). Projeto e-ipp. Retrieved from <http://e-ipp.ipp.pt/>



ETF. (n.d.). ETF - European Training Foundation. Retrieved from <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home>

EUA. (2008). European Universities' Charter On Lifelong Learning. European University Association.

EUA. (n.d.). EUA - European University Association. Retrieved from <http://www.eua.be/Home.aspx>

EUCEN, 2011, COMPASS LLL - National Reports. Retrieved from <http://compass.eucen.eu/sites/compass.eucen.eu/files/National%20Reports.pdf>

EUCEN. (n.d.). EUCEN - European Association for University Lifelong Learning. Retrieved from <http://www.eucen.eu/>

Eurashe. (n.d.). Eurashe - European association of Higher Education Institutions. Retrieved from <http://www.eurashe.eu/>

EURASHE, 2010, "EURASHE 'S 10 Commitments for the European Higher Education Area in 2020 - The European Association of Institutions in Higher Education.

Eurydice. (n.d.). Eurydice Network. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/portal/page/portal/Eurydice

Governo de Portugal. (n.d.). Programa Novas Oportunidades. Retrieved from <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>

JOHNSON, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K., 2011, 2011 Horizon report. Austin, Texas: The New Media Consortium.

NESSE. (n.d.). NESSE - Network of scholars working on social aspects of education and training. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse>

OCDE. (n.d.). Web site OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Retrieved from http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html



Redecker, C., Ala-mutka, kirsti, Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y., 2009, Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. European Commission.

UNESCO., 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education. UNESCO Publishing.

UNESCO. (n.d.). Web site Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/>



CLÁUDIA COELHO HARDAGH

SENAC -SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL.

CLAUDIA.CHARDAGH@SP.SENAC.BR

ANDERSON LUIS SILVA

SENAC -SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL¹.

ANDERSON.LSILVA@SP.SENAC.BR

REDES SOCIAIS PARA APRENDIZAGEM ABERTA E PESQUISA

RESUMO

O capítulo aborda questões voltadas para aprendizagem mediada por recursos educacionais abertos (REA), redes sociais digitais. Os objetivos do estudo são: refletir as redes sociais como espaço de pesquisa e aprendizagem cooperativa, discutir novas possibilidades de aprendizagem com redes sociais, como recursos educacionais abertos e espaços para aprendizagem cooperativa. Entender como a Cibercultura pode provocar a discussão do modelo de ensino, novas metodologias e modalidades de aprendizagem que são analisadas tendo como referência as características cognitivas da geração “Y” e “Z”. Trazer novas possibilidades para uma educação não linear, com currículos aberto e trazer a ubiquidade para entender tempo e espaço– Escola Expandida.

Palavras chave: aprendizagem, redes sociais, escola expandida.

¹ Senac- <http://www.sp.senac.br>



ABSTRACT

The chapter addresses issues facing learning mediated by open educational resources (OER), social networks. The study objectives are: to reflect the social networks as a space of research and cooperative learning, discuss new possibilities of learning with social networks such as open educational resources and spaces for collaborative learning. Understanding how Cyberculture can lead to discussion of the model of teaching, new methods and ways of learning that are analyzed with reference to the cognitive characteristics of the generation “Y” and “Z”. Bring new possibilities for an education non-linear, with open curricula and bring ubiquity to understand time and space-Expanded School.

Keywords: learning, social networking, school expanded.

INTRODUÇÃO

O texto revela a reflexão do processo de análise de componentes do grupo de pesquisa da linha Tecnologia Aplicada à educação e aprendizagem do Centro Universitário Senac – São Paulo.

O recorte feito, para este artigo, é a reflexão sobre os Recursos Abertos de Aprendizagem (REA), a partir de nossa experiência como professores e pesquisadores que utilizam as redes sociais como espaço de interação para a aprendizagem e pesquisa. Para analisar as redes sociais, fundamentamos na Escola Expandida e Cognição Expandida de Hardagh, (2009) e o conceito de Leitor Imersivo de Santaella (2004).

A pesquisa do grupo de professores e alunos de iniciação científica tem como Título “Moda, Design e Redes Sociais: Uma nova proposta de construção do conhecimento”. A pesquisa está dividida em duas linhas de investigação e tem como objetivo a construção de produto educacional multimidiático com conteúdo sobre História da Moda do Oriente Médio. Para coletar conteúdo, usamos o Facebook para a troca de informações entre os componentes do grupo de pesquisa e professores, alunos e outros convidados dos países em foco: Arábia Saudita, Turquia e Líbano.

Os alunos pesquisadores são estudantes de graduação com bolsa para Iniciação Científica que são provenientes de cursos da área de Design como Moda e Áudio Visual.



1. AS REDES SOCIAIS NA PRODUÇÃO DE PESQUISA

A sociedade contemporânea, em decorrência à universidade, passam por um processo de transformação com o advento e popularização das novas tecnologias da comunicação e informação. As formas oferecidas de aprendizagem precisam se renovar por pressão da geração “Y” e “Z” que fazem uso de novos elementos tecnológicos para comunicação e compartilhamento de informações, *Web 2.0.*

A tecnologia móvel e a convergência dos medias reconfiguram o espaço de pertença do indivíduo, causando, inclusive, problemas para delimitar territorialmente o público e o privado e, conseqüentemente, também modifica o aspecto educacional e os modelos de aprendizagem. Neste contexto, temos uma geografia baseada na desterritorialização e a escola se reorganiza para um tempo e espaço abertos e flexíveis, Escola Expandida.

A disseminação dos dispositivos portáteis, como os celulares e tablets, foi rápida, no entanto, o aproveitamento de tal potencial pela educação formal, que está estruturada arquitetonicamente em territórios murados e fronteiras demarcadas, é limitado, desta forma se torna urgente trazer para a educação conceitos como: ubiquidade, mobilidade e desterritorialização.

Trazemos para este estudo a urgência em tratar a modalidade de ensino aprendizagem realizada por professores mediados por computadores conectados à Internet via redes sociais, como estratégia pedagógica que rompe o modelo formal de educação, mas para isso é necessário pesquisa para poder desenvolver redes abertas virtuais como novos espaços de aprendizagem.

Propomos a utilização dos sistemas colaborativos, popularmente conhecidos por *redes sociais online* para espaço escola, ou seja, Escola Expandida. Tais espaços possuem potencial para a colaboração e produção de conhecimento, no entanto há dificuldade de apropriação por parte das instituições de ensino, da legislação e dos professores, ou seja, seu uso de facto ainda não está institucionalizado.

O termo sistema refere-se a uma cadeia de elementos materiais ou não, que conduzem e nivelam as relações entre estes, estabelecendo um método procedimental.

Por sua vez, o termo colaboração surge da união do prefixo *co* do *lat. (cum)*, que designa companhia, continuidade, com o termo *laboração*, utilizado para designar o trabalho. Deste ponto de vista, os sistemas colaborativos não são espaços para a liberdade imperativa,



como apregoam alguns, e sim concatenadores de esforços metódicos para um fim comum na educação, a aprendizagem e produção de conhecimento. Segundo Morgan, “a aprendizagem é qualquer mudança relativamente permanente no comportamento, e que resulta de experiência ou prática” (Morgan, 1977).

A ascensão das redes telemáticas, no final do século XX, evidenciou termos como “*comunidades online*”, “*redes sociais online*” e “*colaboração online*”, a educação passa a pensar em aprendizagem em rede, colaborativa. Apesar das pesquisas e da disseminação da tecnologia, predomina na educação o modelo de ambiente instrucional que, ao contrário de sistemas colaborativos, é concebido com bases formais da educação transmissora, o espaço instrucional é de natureza inquiridora e ainda prevalece nos espaços intitulados como Ambientes Virtuais de Aprendizagem na modalidade EaD, presos à plataformas concebidas a partir da referência do ensino e não da aprendizagem .

A ciência das redes explica as configurações, as relações de precedência, dependência e de decorrências, demonstra o comportamento de enxame (swarming), a clusterização e o grau de separação (Barabasi, 2007), porém não se sensibiliza a aleatoriedade do humano. A ciência da educação, pedagogia, deve trazer este cenário para análise e perceber para quem e para qual tempo a educação está sendo pensada, para o hoje, para o ontem ou com estudos que projetem e desenvolvam competências para o amanhã.

Sistematizar o aprendizado pode ser uma contribuição ao não aprendizado, à reprodução dicotômica do saber, na síntese do que o antecede e o precede na linha de montagem? Como lidar com a autonomia do aluno e nos caminhos incertos da conexão, da rede dos hiperlinks?

Talvez seja pertinente que a pergunta que encerra o parágrafo precedente seja objeto de inquirição, visto que percorreremos os territórios determinísticos da redes telemáticas em busca do potencial emancipador que tais configurações apregoam e não sabemos se de fato vamos encontrar, mas este primeiro momento se fez necessário, como o texto enunciou em seu início, que nos apropriássemos dos imperativos culturais das gerações “Y” e “Z”, que nos indicou para o meio de comunicação mais adequado para a tal experiencição. Desta forma, o *Facebook* rede social (Social Network Sites – SNS) foi o espaço escolhido como suporte para a mediação da interação.

Segundo Rogério Costa, “As redes sociais virtuais estão relacionadas com as comunidades virtuais, que compõem uma nova forma de fazer sociedade, de se comunicar e que nos leva



a pensar em novas formas de associação humana que regulam a atividade humana em nossa época” (COSTA, 2005, p.235).

O grupo de pesquisa criou duas comunidades no *Facebook*, uma para comunicação e memória do processo de pesquisa, na qual fazem parte professores, alunos de Iniciação Científica e colaboradores externos convidados pelo grupo e que tem envolvimento com o tema da pesquisa, Moda e/ou Educação. A segunda comunidade aberta, usada para a comunicação entre o grupo de pesquisadores brasileiros e as escolas de Moda, estudiosos do tema, estilistas e jovens árabes, turcos e libaneses.

Para analisar o uso do *Facebook*, nas duas comunidades, analisamos o processo de investigação, comunicação e compartilhamento de informações do grupo de pesquisadores, alunos professores e interessados no tema, através da fundamentação teoria sócio-histórica de Vygotsky, Cognição Expandida e Escola Expandida de Hardagh (2009) e as teorias de Lucia Santaella, leitor imersivo e conectividade (2007).

Estes conceitos são analisados para nos aprofundarmos na análise sobre aprendizagem e cognição, que será tratada como cognição expandida, processo de construção de conhecimento que ocorre na rede social, ou seja, ocorre no espaço expandido de aprendizagem, fora da sala de aula, fora da instituição de ensino, é o espaço aberto de inquirição e pesquisa.

A pesquisa sobre Moda do Oriente Médio realizada pelas redes que se expandem por vários territórios, imbrica-se por múltiplas culturas e agrega indivíduos com o mesmo interesse, é o motivador para o grupo. Analisar como este processo de pesquisa, troca de informações, análise das postagens, diagnóstico das imagens, se reflete na teoria e na prática de novas formas de aprendizagem, mediadas pelo suporte de comunicação aberto das redes sociais online.



2. ESTUDO, PRODUÇÃO E REFLEXÕES

As leituras sobre Geração “Y” e “Z”, leitor imersivo e inteligência coletiva trouxeram o perfil cultural e psicológico das gerações “Y” e “Z”, as mudanças cognitivas e a necessidade de repensar a educação superior formal.

Com esses dados podemos entender que há um paradoxo entre a escola fisicamente estabelecida, detentora de currículos pré-determinados, horários fixos, organização hierárquica e normas concebidas a partir de interesses políticos e económicas e a realidade da sociedade contemporânea do conhecimento. Temos hoje um contexto histórico e cultural que é referenciado pelos sociólogos como sociedade em rede (Castells, 1999), sociedade líquida (Bauman, 2001), sociedade complexa ou crise da modernidade (Morin, 2003).

Tratamos das redes sociais na Internet (RSIs) como redes abertas de aprendizagem (REA), com a comunicação em rede, potencial colaborativo e que exige e imprime um rearranjo cognitivo e um entendimento sobre produção de conhecimento onde não há paralelo ao paradigma tradicional, o conhecimento é propriedade de todos, visto que sua produção é conjunta, as ideias estão publicadas e abertas à intervenção da comunidade.

Cabe, portanto, ao utilizador tais ambientes a enfadonha tarefa de erudição tecnocrática, evitando ou amenizando que o uso recorrente destas plataformas fechadas institucionais que vão de encontro às propostas de rede aberta e conhecimento compartilhado.

Os alunos do grupo de pesquisa no processo de produção se colocaram a respeito destas questões: Segundo Fernanda Terra, aluna de iniciação científica:

“Temos vivido, nos últimos tempos, uma nova forma de comunicação em função do ciberespaço. Os computadores se tornaram mecanismos importantes para tal advento e através dele um ciberespaço tem sido construído pelas pessoas. A partir destas mudanças, surgiu o fenómeno das redes sociais virtuais. O fenómeno tem sido estudado por uma série de teóricos, entretanto o conceito de redes é pesquisado há muito mais tempo do que possa parecer. Além do âmbito virtual, todos nós vivemos em redes ou comunidades, como nosso vínculo familiar, trabalho, escola, igreja e qualquer outro grupo que nos relacionemos. Pelas redes virtuais, nos deparamos com uma nova realidade de manifestação de opinião e rapidez na divulgação das informações.”.



O que define uma rede social é a união de dois elementos: os atores e suas conexões. Os atores são as próprias pessoas, assim como Instituições, grupos, chamados nós da rede. As conexões são os laços sociais e as interações. (Warsseman e Faust 1994; Degene e Force, 1999). Analisando a estrutura social das redes, notamos que não há um isolamento dos atores, no entanto, eles se relacionam através de seus laços sociais e conexões. (RECUERO, 2009). Percebemos que o Facebook determina e favorece o fluxo informacional por meio do compartilhamento dos media sociais, ou seja, o que está em jogo é mesmo fluxo de signos, a interação e a conectividade entre pessoas e conteúdos, dessa forma, em consonância com o socioconstrutivismo de Vygotsky e com as teorias de Lévy e Santaella.

No contato com a bibliografia sobre tecnologia móvel, passamos a estudar as teorias e propostas sobre mobilidade, pervasividade e ubiquidade, que tem reconfigurado as relações do homem com o mundo do trabalho, as paridades dos agentes da educação e, conseqüentemente, do aluno e professor. O Ensino Superior atinge jovens, futuros profissionais que devem atuar em novas bases de sociabilidade, de comunicação e produção intelectual e prática. Fica evidente, neste percurso, que há um paradoxo entre o desenvolvimento das tecnologias e as mudanças que precisam urgentemente ocorrer nas instituições de ensino.

Para Santaella, “a mobilidade, tanto no sentido de portabilidade, quanto de acesso à informação e principalmente a mobilidade de pessoas, muda a relação entre a informação e o mundo. (...) Agora a informação pode estar nos lugares e nosso corpo agir como browser.” (SANTAELLA, 2010).

Deste modo, fica indicado que a aceção contemporânea de corpo se dá pelo viés do suporte mediático, como prolongamento perceptível e cognitivo dos engendres maquínicos que povoam a sociedade do Século XXI, tal qual apregoou Mafezoli (2010), “[...] a condição pós moderna é o fim de lugares específicos[...] o contrato é o tempo, o pacto é o espaço[...]” e como define Lemos (2007: 122) “A particularidade contemporânea é a hegemonia de um conjunto de redes, as redes telemáticas, que passam a integrar, e mesmo a «comandar» (cibernética) as diversas redes que constituem o espaço urbano e as diversas formas de vínculo social que daí emergem”(2007: 122).

A informação e conhecimento omnipresentes, com a tecnologia móvel, convergência dos medias e Web semântica, conferem uma nova geografia baseada na desterritorialização, ou seja, o espaço da escola de expande (HARDAGH, 2009), atores com papéis predefinidos, o tempo determinístico do relógio e os espaços únicos terão que ser revistos e redesenhados,



pois os dispositivos eletroeletrônicos portáteis estão cada vez mais presentes no contexto sociocultural, no entanto, com um aproveitamento limitado pelas práticas educacionais formais.

Algumas universidades estão alocadas no *Second Life*, o MIT (Massachusetts Institute of Technology) abriu seus conteúdos de aulas a distância para todos e as possibilidades para ocupação do ciberespaço com intuito de disseminar a aprendizagem ainda são tímidas, estão quase que em sua completude, fixadas em modelos tradicionalistas, com material normalmente em formato PDF², com acesso restrito e pouca ou nenhuma interatividade.

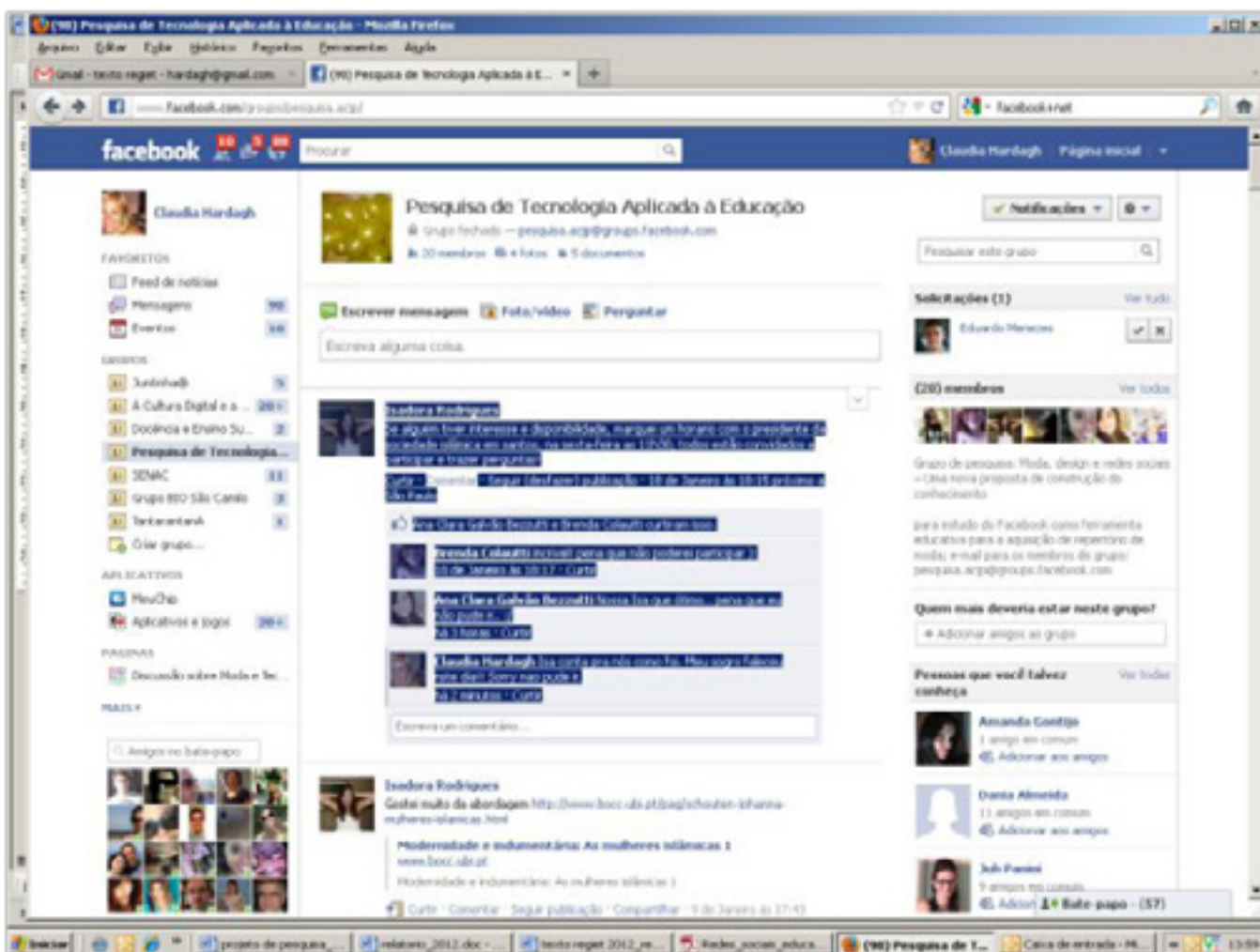
As experiências do grupo de pesquisa com uso dos recursos da *Web 2.0* nos impelem a refletir, além das ações pontuais e limitadas pela legislação, em alguns casos até mesmo pelas próprias instituições de ensino e pesquisa, que ainda não conseguiram perceber o potencial para a aprendizagem das redes sociais que se articulam nos espaços da Internet.

3. A MODA NA REDE - REDES SOCIAIS E CIBERCULTURA

As pesquisas realizadas na Internet, Facebook e demais redes sociais online estão disponíveis na comunidade Pesquisa de Tecnologia Aplicada à Educação que pode ser acessada mediante convite aceito.

² Portable Document Format





Os alunos promoveram uma pesquisa fílmica, em sites generalistas como *Youtube* e *temáticos como os de revistas* e em demais comunidades online, principalmente relacionadas às mulheres do Médio Oriente pelo viés da moda.

A aluna Ana Clara estuda as mudanças na Moda feminina das mulheres do Médio Oriente, após o contato com o Ocidente via redes sociais e também analisa os filmes, propagandas e outras formas de comunicação audiovisual, para colaborar diretamente com o vídeo e com o objeto de aprendizagem aberto que será desenvolvido. Segundo a aluna pesquisadora:

“A intenção é demonstrar de qual forma as culturas tradicionais orientais se adequam a essa nova liberdade, que expõe as tentações ocidentais, principalmente, por meio do vestuário, estilistas, grifes, e certas peças (como, por exemplo, a calça jeans), que se tornam objetos de desejo para essas mulheres que pertencem a culturas tão rígidas que, na maioria dos casos, só permitem que apareçam em público cobertas, seja pela burca, pelo Sári, ou pelo Véu”.⁵ (BEZZUTTI, 2011)



As produções foram sendo construídas coletivamente e individualmente, procuramos trabalhar com a construção em rede como espaço para estudo e aprendizagem, pois, segundo Santaella, as redes nos livram das escalas micro e macro – família, grupo, instituições, nação – substituindo por conectividade. A hierarquia e o poder dão lugar a associações e conexões em que o professor pesquisador, aluno pesquisador e colaboradores externos formam os nós da rede a partir de seus interesses comuns do tema de pesquisa e pela colaboração. Esta afirmação tem sintonia com o nosso grupo, os alunos que mais usaram as comunidades de pesquisa foram os que tiveram os relatórios e desenvolvimento de pesquisa mais consistentes, decorrentes das orientações constantes, o que resultou em uma maior maturidade para o desenvolvimento de seus projetos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2012, entramos em nova etapa da pesquisa, pois percebemos que o grupo deveria focar em educação do ensino superior, expandindo a pesquisa para todas outras áreas além da Moda.

Percebemos ao longo deste período de pesquisa a dificuldade em trazer o conceito de ambiente aberto para o Ensino Superior, tanto por parte da comunidade acadêmica como por questões administrativas e legais. A cultura educacional presencial e territorializada é predominante e a aprendizagem somente é legitimizada quando acompanhada de espaço, tempo e grupo definido e limitado.

Elementos inerentes às práticas a distância só parecem fazer sentido à grande maioria dos envolvidos quando imprimidos nos moldes tradicionalistas de ensino, em ambientes que reproduzem a sisudez dos claustros ditos educacionais, engendrados na sistematização do saber, enveredados na dicotomia, detentor do saber e sem saber, representados pelos termos professor e alunos, o que profere e o sem luz.

Pretendemos que, com as parcerias estabelecidas com grupos de pesquisa externos e estudos que tragam subsídios para ratificar a tendência à desterritorialização, nomadismo e abertura dos espaços, consigamos mudar o paradigma atual predominante dos espaços de aprendizagem.

Não colocamos no início da pesquisa como categoria de análise, mas vale apontar, como categoria emergente, a afetividade e os vínculos humanos, que explicitamente se consolidaram



no uso das redes sociais. Um dos fatores é desterritorialização e o atemporal, ou seja, o professor não é mais o profissional que ministra aula em um determinado cronograma com horários determinados, ele se expande na rede e passa ser um colaborador para a construção e reconstrução da rede e do conhecimento.

Para que essa concepção de espaço de aprendizagem, de aluno, professor se reconfigure para a nova sociedade, novos territórios (des), novos tempos (des) mudanças sistêmicas devem ocorrer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARABÁSI, A. L ., 2007, *The Architecture of Complexity: From Network Structure to Human Dynamics*. IEEE Control Systems Magazine. August, 2007.

COSTA, Rogério., 2005, *On a new community concept: social networks, personal communities, collective intelligence*. Interface -Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.17.

BAUMAN, 2001, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.

CASTELLS, Manuel, 2001, *Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.

DEGENNE, Alain e FORSÉ, Michel, 1999. *Introducing Social Networks*. London: Sage.

HARDAGH, Cláudia Coelho, 2009, *Redes sociais virtuais: Uma proposta de Escola Expandida*, Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

MAFFESOLI , Michel, 2010, *SATURAÇÃO*. São Paulo: Iluminuras.

MORGAN, Clifford T., 1977, *Introdução à Psicologia*. Baltimore, Maryland: McGraw Hill.

MORIN, Edgar, 2000, *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand.

LEMOS, André, 2007, *Cidade e Mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informais*. Revista Matrizes, n.1.



LÉVY, Pierre, 1993, *Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Editora 34.

RECUERO, Raquel, 2009, *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre, Ed. Sulina.

SANTAELLA, Lucia, 2004, *Navegar no Ciberespaço. O Perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.

_____2010, *A ecologia pluralista da comunicação. Conectividade, mobilidade ubiquidade*, São Paulo: Paulus.

VYGOTSKI, L.S., 1991, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.





Editado por



9 789726 747260



CENTRO DE ESTUDOS DAS
MIGRAÇÕES E DAS
RELAÇÕES INTERCULTURAIS
UNIVERSIDADE ABERTA



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR