

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### “NÓS-DAS-REDES DA UNIMES VIRTUAL”

Elisabeth dos Santos Tavares<sup>1</sup>

Maria Emilia Sardelich<sup>2</sup>

*A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (...).*

**Paulo Freire**  
*Pedagogia da autonomia, 1997*

#### RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar a experiência que vem sendo desenvolvida nos cursos de formação de professores, na modalidade a distância, na Unimes Virtual. Dada a amplitude de aspectos que podem ser tratados nessa temática, o recorte realizado focaliza as transformações que estão ocorrendo no processo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e professores na Unimes Virtual. O relato constata que estamos criando cursos híbridos, resultantes de um processo que ocorre “entre” os modelos de comunicação *broadcasting* e *web*, “entre” as concepções de transmissão e comunicação, “entre” as culturas do aprender e do ensinar.

#### ABSTRACT

This paper aims to report the expertise which has been developed during professors formation courses through distance learning in UNIMES VIRTUAL. Considering the range of aspects which can be studied in such subject, the main focus is on the shifts that have been observed in the learning process of the students and professors of this virtual university. The report points out that blended courses have been created, resulting from a process that takes place in a scenario of the broadcasting communication

and web models, concepts of broadcasting and communication, and different cultures of teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

Pensar a formação de professores e professoras é, sem dúvida, pensar um dos fundamentos para o estabelecimento de um processo de reversão do patamar em que se encontra a educação, especialmente no Brasil. Não há como deixar de considerar que nossos alunos provêm de uma sociedade multicultural que compreende uma diversidade de culturas, raças, níveis sociais e econômicos e o grande desafio que se impõe é o de acolhermos a todos.

Buscando em Paulo Freire a força, partimos de que educar é construir, é nos libertarmos do determinismo e reconhecemos que a História é um tempo de possibilidades. É um "ensinar a pensar certo", um "ato comunicante, co-participado", exige toda a curiosidade de saber, exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico esteja aliado à sua aplicação prática. (FREIRE, 1997).

Segundo Freire, o educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a sua liberdade, a sua capacidade de aventurar-se, não forma, domestica. A convicção de que o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na crença de que a mudança é possível, nos impulsiona, nos encaminha à abertura, ao risco e à aventura do ser, ensinando e aprendendo e aprendendo e ensinando.

Embora Paulo Freire não possa estar testemunhando o momento que vivemos, é nele que buscamos a inspiração para nos posicionarmos de que educar, presencialmente ou a distância, de que atuar como educadores em ambientes mediados por tecnologias de informação se exige uma disposição ética para provocar e participar do diálogo com os alunos.

É assim, como educadoras, que apresentamos nosso posicionamento em relação à Educação a Distância, conscientes do nosso papel dentro de um espaço institucional

que tem de se constituir com o compromisso e com uma visão de comunicação ao construir e desenvolver seu projeto de Educação a Distância.

Sabemos que as práticas educativas não podem ser estudadas no vazio, fora do seu tempo/espço, já que elas inserem-se em um contexto, ou seja, constituem-se em uma situação histórica sob certas condições econômicas, sociais e culturais. As possibilidades da comunicação eletrônica em redes digitais, que se configuraram a partir da segunda metade do século XX, modificaram nossa forma de trabalhar, assim como a nossa comunicação interpessoal. Essa série de transformações também alterou as necessidades de aprendizagem e as nossas possibilidades para aprender.

A aplicação das redes tecnológicas nas práticas educativas carrega o argumento da otimização dos recursos humanos e econômicos, pois, em geral, esses recursos estão geograficamente concentrados em grandes centros urbanos. Nesse sentido, graças às redes tecnológicas, qualquer pessoa, em qualquer ponto do planeta, que tenha conexão à rede mundial de informações, pode, potencialmente, ter acesso à informação ou participar de um curso em um ambiente de aprendizagem virtual.

Iniciamos o relato da nossa experiência na Unimes Virtual, apresentando nossa compreensão sobre os desafios postos ao educador que trabalha em um cenário configurado pelas possibilidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Compreendemos que os educadores que utilizam as TICs, seja em ambientes de aprendizagem presenciais ou virtuais, enfrentam-se com o mesmo desafio que os educadores que vêm utilizando as tecnologias tradicionais, como o giz, a lousa, o lápis. Os educadores continuam tendo que considerar onde querem chegar, o que pretendem realizar, com quem se comunicam, como vão desenvolver essa comunicação e em que medida o uso que fazem das tecnologias que têm a sua disposição para realizar seu trabalho está sintonizado com o processo de inclusão e emancipação social e escolar da, ainda, grande faixa da população brasileira excluída desse processo no início do século XXI.

A inclusão e a emancipação social é o grande desafio, não só dos educadores, mas de toda a população brasileira que, por razões históricas, vem acumulando uma

tradição de desigualdade social, pela falta de distribuição da riqueza que produzimos, da terra que compõe o território delimitado como Brasil dos bens materiais, políticos e culturais, tem transformado a sociedade brasileira em uma das mais injustas do planeta.

Como observa MOREIRA (2006), podemos entender a inclusão social como ações que promovam a qualidade de vida de cidadãos plenos, dotados de conhecimento, meios e recursos de participação política, que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente. Assim conceituada, a inclusão está, efetivamente, tratando da emancipação na perspectiva de Freire, ou seja, o apropriar-se e experimentar o poder de pronunciar o mundo, a vivência da condição humana de sermos protagonistas da nossa história, a emancipação que se faz no cotidiano histórico permeado por contradições, e por essa razão, permeado por desafios, resistências, mas também possibilidades.

Sabemos que a ação do Estado é central para uma política de inclusão social, porém como educadoras, temos nosso papel nessa política. Estamos falando de uma pedagogia que caminha “em torno de uma ontologia social e histórica. Ontologia que, aceitando ou postulando a natureza humana como necessária e inevitável, não a entende como uma a priori da História. A natureza humana se constitui social e historicamente”. (FREIRE, 2000, p.119).

Segundo a previsão do Interactive Advertising Bureau (IAB) do Brasil<sup>1</sup>, ao final do ano de 2007, o Brasil terá 37 milhões de usuários da Internet, acessando a rede mundial de informações a partir de suas residências, escolas, “cibercafés” ou locais de trabalho. Desses números, o primeiro ponto que nos interessa, como educadoras, é saber quem são esses 37 milhões de usuários da Internet. Podemos celebrar que o crescimento do número de usuários no Brasil tem se concentrado na denominada “classe C” (chamada de pé de página conceituando classe C), que começa a ter acesso a esse mundo de informações e tem preferência por cursos virtuais de formação, devido ao baixo custo dos mesmos.

---

<sup>1</sup> [http://www.iabbrasil.org.br/interna\\_unica.aspx?id\\_categoria=14](http://www.iabbrasil.org.br/interna_unica.aspx?id_categoria=14), último acesso em 12/11/2007.

Nenhum educador pode ficar indiferente a esses números, pois apesar de não termos dúvidas sobre a urgente necessidade da inclusão e emancipação digital para a população brasileira, pensamos que o uso dessa tecnologia deve estar sintonizado com as necessidades culturais, sociais e econômicas do público a que se destina. A partir do exposto, reconhecemos as possibilidades e potencialidades das diversas redes biotecnológicas - pois as pessoas também compõem essas redes - para os processos de circulação de informações, comunicação, apropriação e construção do conhecimento, habilidades, atitudes e valores, assim como sua função de suporte, instrumento, dispositivo de criação e articulação de estratégias e comportamentos democráticos.

É a partir dessa compreensão que nos envolvemos no projeto da Universidade Metropolitana de Santos e seus cursos na modalidade a distância, que ocorrem sob a denominação de Unimes Virtual.

“O projeto da construção do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES – nasceu (...) com o objetivo de oferecer (...) uma formação de reconhecida qualidade”. 2

Credenciada para atuar na modalidade a distância, por Portaria do Ministério da Educação Nº. 559, de 20 de fevereiro de 2006, iniciou suas atividades em agosto de 2006, por meio do oferecimento dos cursos de Pedagogia, Administração de Empresas e Ciências Contábeis.

Do pequeno núcleo que gestão a Unimes Virtual, restaram alguns profissionais que, agregados a outros, especialmente educadores, deflagraram reflexões, remetendo-nos às desigualdades seculares ainda não resolvidas no Brasil, mas que, ao contrário, aprofundaram-se ao longo de sua história, o que nos impulsionou ao desafio de se dar ênfase na formação de professores, o que ocorreu no início do ano de 2007, com o oferecimento dos cursos de licenciatura.

Nesse contexto, é criado o Grupo de Apoio Pedagógico, anteriormente pensado como Coordenação Pedagógica do Núcleo, com atribuições de estudos e pesquisas,

---

2 Projeto Acadêmico da UNIMES Virtual, 2006.

seleção e formação de professores, seleção e formação de tutores e monitores, bem como o acompanhamento das suas atividades. Ao promover o acompanhamento acadêmico e pedagógico dos projetos a distância, tem a atribuição de integrar pedagogicamente os cursos mantidos no NEAD.

Conta para tanto, em sua constituição com os supervisores de projeto que, efetivamente, são os coordenadores dos cursos, cujas atribuições além da coordenação das atividades pedagógicas do projeto específico, incluem o acompanhamento da produção do material impresso e digital das disciplinas oferecidas no curso, e o acompanhamento da produção das aulas em formato de vídeo do curso. A relação com os parceiros ou conveniados da UNIMES VIRTUAL nas questões pedagógicas deve ser desenvolvida pela supervisão de projetos.

O Grupo de Apoio Pedagógico, assim constituído, assume a ação do Projeto Político Pedagógico da Unimes Virtual, ancorado nos princípios de uma prática educativa que transforma educadores e educandos, na promoção do direito à autonomia pessoal, na construção de uma sociedade democrática que respeita e dignifica a todos.

Nesse ano e meio de caminhada, o planejamento inicial das ações do GAP para implementar o projeto da Unimes Virtual tem sido revisto para atender às condições reais da concretização desse projeto, em busca de aprimorar o processo de aprendizagem de educandos e educadores dos cursos de formação de professores. Essa revisão do planejamento inicial se realiza como um processo de “aprender a avaliar ao aprender a modificar o planejamento” (FREIRE, M. 1997). Desse modo, compreendemos o processo de avaliação como um processo permanente de pesquisa (ESTEBÁN, 1999) e re-planejamento.

Ao relatarmos as transformações que estão ocorrendo no processo de acompanhamento da aprendizagem de educadores e educandos da Unimes Virtual, apresentamos o “desenho” do projeto inicial dos cursos de formação de professores.

Constatamos que estamos produzindo cursos híbridos, resultantes de um processo que ocorre “entre” os modelos de comunicação *broadcasting* e *web*, “entre” as culturas do aprender e do ensinar.

O “desenho” dos cursos explicita uma proposta metodológica com uma estruturação envolvendo atividades pedagógicas por meio de aulas presenciais, com o equivalente a 20% da carga horária da disciplina, onde semanalmente o aluno comparece às instituições educacionais conveniadas para assistir às vídeo-aulas e participar de “exercícios práticos”, aulas essas obrigatórias, estando reprovado o aluno com frequência inferior a 75%.

Prevê, também, uma mediatização, equivalente a 40% da carga horária da disciplina, o que implica em que o aluno acesse os conteúdos das disciplinas, além de resumos, indicações para estudo, exercícios, trabalhos e avaliações, sendo que o “controle” do acesso é realizado através do “sistema operacional”, com controle automático do “login” do aluno.

A interatividade, equivalente a 40% da carga horária da disciplina, prevê que o aluno possa “receber orientação individual diretamente com os tutores, com o apoio de fóruns ou troca de *e-mails*”, sendo o controle do acesso realizado através do “sistema operacional”, com controle automático do “login” do aluno.

Assim, no desenho dos cursos da Unimes Virtual percebemos um modelo híbrido. Compreendemos o vocábulo híbrido a partir da noção de “hibridismo” (CANCLINI, 1997), como forma cultural amalgamada, de fronteiras maleáveis que aparecem na negociação de sentido dos fluxos discursivos entre centro e periferia do mundo. Em nosso caso, os cursos apresentam uma forma amalgamada entre o modelo de comunicação da radiodifusão, ou *broadcasting* (um-para-todos) (MACHADO, 1995), e o modelo de comunicação *web* (todos-para-todos).

Percebemos que o desenho dos cursos da Unimes Virtual embute o modelo transmissor (*broadcasting*) ao propor uma modalidade semi-presencial de participação. Os participantes dos cursos devem frequentar uma vez por semana o pólo irradiador dos conteúdos da Unimes Virtual para a assistência à transmissão das vídeo-aulas. A presença do aluno é obrigatória, pois, tal como nos cursos presenciais, só se permite ao participante, a ausência de 25 % desses momentos de transmissão das vídeo-aulas. Sabemos como essa estrutura de transmissão, que parte de um centro difusor, a Unimes

Virtual, aos pólos irradiadores, distribuídos por uma grande extensão geográfica, potencializa a homogeneização e a pasteurização dos conteúdos, sabemos que esse “modelo” propicia comportamentos passivos e heterônimos, no entanto reconhecemos que, dada a infra-estrutura das telecomunicações do Brasil, ainda que no final do ano de 2007, muitos municípios brasileiros, apresentam grandes dificuldades de conexão à *web*, o que dificulta a presença dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem. Logo, se os participantes não contam com as condições de infra-estrutura tecnológica mínima para poder acessar sem dificuldades o ambiente virtual de aprendizagem, esses alunos precisam contar com alternativas de atendimento, além do previsto para o ambiente virtual.

Percebemos o privilégio que o desenho do curso confere aos 40% de mediação, aulas em formato de texto e 20% de aulas em formato de vídeo. Para nós, esse privilégio revela uma estrutura de apresentação de conteúdos lineares, ou seja, conteúdos seqüenciados em um único sentido, do mais simples ao complexo, sem possibilidades de se alterar a ordem estabelecida. Essa apresentação e transmissão de conteúdos traduzem a transmissão, o fluxo unidirecional professor-aluno, parte do princípio da passividade do aluno, onde a apresentação dos conteúdos em pequenas doses visa facilitar a apreensão da informação, ainda que não apareça assim explicitado, mas implícito.

Em nossa compreensão, a hibridação do desenho do curso se revela de modo mais evidente na proposta de 40% da carga horária para atividades de interatividade no ambiente virtual de aprendizagem. Nos últimos anos, o vocábulo “interatividade” tem dado espaço à produção de páginas e páginas de artigos, livros e entrevistas na tentativa de compreender esse conceito. Na Unimes Virtual esse conceito também tem gerado acalorados debates nas reuniões de seus grupos de estudo.

Na bibliografia educacional encontramos referência ao conceito de interatividade a partir da teoria da informação e da perspectiva interacionista da cognição humana. No marco de referência da teoria da informação, a interatividade refere-se à relação que se estabelece entre a pessoa e o ambiente digital mediada pelo *hardware*.



Sims (1995) é a referência fundamental dos pesquisadores que trabalham nesse marco teórico. Este autor afirma que a implementação da interatividade é uma arte que exige a compreensão da amplitude de níveis e demandas do usuário, uma apreciação das capacidades de engenharia de *software*, a produção rigorosa de ambientes educativos e a aplicação de interfaces gráficas adequadas.

Para esse autor, a interatividade deve ser descrita como uma atividade entre dois organismos envolvendo o usuário em um diálogo verdadeiro. Nesse caso emerge uma interação de qualidade, desde que as respostas do sistema sejam adequadas às necessidades do usuário. Sims (1995) propõe uma taxonomia para níveis de interatividade em dez itens que, muito próximos uns dos outros, tornam-se difíceis de diferenciar.

A taxonomia de Sims parte dos conceitos de: reativo (as opções e feedback são dirigidos pelo programa, havendo pouco controle do usuário sobre a estrutura do conteúdo), coativo (possibilidades do usuário controlar a seqüência, o ritmo e o estilo da aplicação) e proativo (o usuário pode controlar tanto a estrutura quanto o conteúdo).

Na perspectiva interacionista da cognição humana, a interatividade remete a idéia de atividade entre, o que leva alguns educadores se referirem, genericamente, como o conjunto articulado de ações, recursos e materiais didáticos, que intervém na ação educativa a fim de facilitar o processo de aprendizagem.

Compreendemos o conceito de interatividade a partir de Silva (2000) como sendo uma relação imbuída de disposições para maiores interações, do “mais comunicacional” que considere a complexidade, a não-linearidade, a bi-direcionalidade da ação que permite a liberdade de participação, intervenção e criação dos envolvidos no processo de comunicação.

Embora a concepção inicial de interatividade, presente no desenho original dos cursos da Unimes Virtual tenha sido a concepção fundamentada na teoria da informação, ou seja, a relação que se estabelece entre a pessoa e o ambiente digital mediada pelo *hardware*, onde as atividades de interatividade previstas no desenho original dos cursos resumem-se às atividades de fóruns, este não é um consenso entre os

seus professores, a concepção de interatividade que emerge em seus grupos de discussão, e que foi publicada a partir de uma experiência coletiva na modalidade *Blog*, situa-se na perspectiva interacionista da cognição humana, como sendo todas aquelas ações que os professores desenvolvem para facilitar o processo de aprendizagem.

## O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

O ambiente virtual de aprendizagem não era assim concebido inicialmente, o era numa perspectiva técnica e instrumentalista, como um repositório de conteúdos, organizados segundo uma seqüência previamente estabelecida para a transmissão, com respostas automatizadas, em uma “plataforma”.

O caminho para a chegada ao Moodle foi uma construção que foi se dando no grupo de professores, a partir de fevereiro de 2007, nas reuniões pedagógicas semanais e, posteriormente, nos grupos de estudo. A opção pelo Moodle se deu tendo em vista as possibilidades que o ambiente oferece para o trabalho pedagógico, e os recursos para a comunicação multidirecional. As possibilidades de comunicação síncrona, o Chat, e assíncronas, o Fórum, permite a comunicação de todos com todos, enquanto que outros recursos como, por exemplo, o Diário, a Tarefa, permitem que o educador atenda às necessidades de aprendizagem individualmente, oferecendo a possibilidade de que a comunicação professor-aluno seja, ou não, compartilhada com os demais participantes do curso, a partir da escolha dos envolvidos na comunicação.

Re-organizamos o processo de formação dos professores iniciado para que nos apropriássemos, durante o mês de julho, da concepção e operacionalização do Moodle. Participamos da formação, trocando informações e viajando nas possibilidades oferecidas para, efetivamente, em agosto de 2007 migrássemos para o Moodle.

## O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

O ambiente de aprendizagem anterior dava suporte à uma concepção de curso telepresencial, no qual o aluno participaria, apenas, para tirar suas dúvidas em relação ao conteúdo das aulas em formato de texto e vídeo-aulas. A modalidade de acompanhamento da aprendizagem, de orientação ou “tutorização”, prevista no ambiente inicial era “reativa”, ou seja, o tutor respondia à medida que lhe chegavam as demandas dos estudantes.

A partir das discussões sobre o conceito de interatividade, realizada nos grupos de estudo dos professores da Unimes Virtual, essa modalidade de acompanhamento da aprendizagem, de orientação, começa a ser, cada dia mais proativa. Isso quer dizer que os professores já não esperam a chegada de dúvidas dos alunos, mas, cada vez mais, compreendem o ambiente virtual de aprendizagem como um espaço para propor problemas e desafios aos participantes. Essas atividades ainda acontecem, predominantemente, no recurso Fórum. Apesar de o sistema Moodle oferecer muitos recursos de comunicação, o Fórum continua sendo a atividade mais explorada nos cursos, devido à recente mudança de sistema.

Estamos avançando em discussões e reflexões relevantes, estamos aprendendo a nos olhar, a nos respeitar. Na base desse projeto pedagógico há uma escolha de valores, uma representação do mundo, de ser humano e da sociedade, como dimensão política, que é traduzida para a especificidade da esfera pedagógica. É o que estamos fazendo na prática.

Se tem sido nos fóruns que mais temos nos apoiado para levar questionamentos aos nossos alunos, neles também mobilizamos a atividade intelectual que dá sentido aos saberes, que estimula a auto-estima, que desperta para o saber como fonte de prazer. E obviamente temos que avaliar esse percurso. Para estabelecermos critérios de avaliação para a participação dos alunos e professores nos fóruns, também foi aberta uma discussão.

Nesse processo, o GAP considerou o “discurso acreditado” (o discurso sobre a ação) e o “discurso em ação” (a ação do sujeito) dos profissionais. Isso quer dizer que,

além de enumerar os critérios que foram propostos durante os grupos de estudos dos professores, o GAP contrastou esses critérios com a prática concreta (dos mesmos professores) no ambiente virtual de aprendizagem. Percebemos que os critérios enumerados pelos professores propunham o desenvolvimento das capacidades do sujeito da aprendizagem informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar e rejeitar argumentos, manifestar preferências e apontar contradições, além de usar diferentes linguagens e meios de comunicação com propriedade.

Desse modo, chegamos não só às dimensões, mas também aos indicadores para avaliar a participação de educandos e educadores nas atividades dos Fóruns.

<b>Dimensões Avaliativas</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Conceituais</b>	Relaciona as mensagens com o tema proposto;
	Demonstra conhecimentos prévios em relação ao tema;
	Articula as discussões com as leituras indicadas;
	Reflete sobre o assunto e transforma sua posição;
	Promove observações a partir das suas inquietações, experiências de vida e profissionais;
	Demonstra compreensão de um conceito ou tema por meio do pensamento crítico;
	Adiciona e domina idéias a partir da revisão das mesmas e de sua constante avaliação;
	Promove contribuições advindas de pesquisas a partir de várias fontes;
<b>Procedimentais</b>	Comenta as mensagens dos colegas;
	Expressa domínio desse meio de comunicação;
	Interage fazendo intervenções críticas e éticas;
	Participa das discussões e debates da turma;
	Responde ao fórum de maneira interessada;
	Sugere outros procedimentos além dos adotados;
	Revela cordialidade;

<b>Atitudinais</b>	Utiliza a linguagem formal e coloquial de maneira adequada à comunicação web;
	Procura resgatar a participação de colegas ausentes;
	Demonstra respeito e tolerância à pluralidade dos debates que emergem.

Tomamos esses critérios como referência para o professor orientar, acompanhar os alunos ao longo de todo o curso. Esses critérios são parâmetros para a avaliação formativa<sup>[3]</sup>

que pretendemos, tanto de educandos quanto de educadores, pois eles requerem que o professor esteja acompanhando, retro-alimentando constantemente o aluno para que este desenvolva as capacidades indicadas acima.

Mais desafios se impõem. Tanto no desenho do curso do projeto original como no de acompanhamento da aprendizagem que se realiza no ambiente virtual, percebemos uma ênfase na atividade do educador.

Juntamos nossas vozes à de Sancho (2004), para nos perguntar: que papel e responsabilidade admitimos ao educando em seu próprio processo de aprendizagem?

Percebemos que podemos mais, que não cabe aos nossos alunos estudar os materiais preparados pelo docente, cumprir as tarefas que são propostas pelo docente, participar de fóruns, e um ou outro chat, moderados pelo docente, realizar as atividades de avaliação por meio de perguntas de múltipla escolha programadas pelo professor.

Como educadoras da Unimes Virtual, desejamos um modelo de curso centrado no educando e compreendemos como Sancho (2004), que nesse modelo os educandos discutem as atividades de aprendizagem tanto quanto o educador; participam na escolha e organização dos conteúdos a aprender; negociam as normas de comportamento no ambiente e os critérios de avaliação; realizam atividades de modo individual e coletivo sem padrões dominantes de distribuição.

Reconhecemos essa ênfase no docente como outra decorrência da nossa situação existencial estar entre as culturas do aprender e ensinar.

Diferente da Sociedade Industrial que se caracterizou pela cultura do ensino, e privilegiou a instrução, massificação, linearidade, treinamento, conteúdo, controle e produto final, CASTELLS (1999) afirma que a sociedade contemporânea, denominada metafóricamente como “Sociedade em Rede”, enfatiza a cultura da aprendizagem. Nesta, o foco recai no processo, na competência, no respeito mútuo, na colaboração, na co-autoria, na identificação e resolução de problemas. Os princípios mecanicistas do Taylorismo, e conseqüentemente da Sociedade Industrial, valorizavam o individualismo, a homogeneidade, a universalidade, a ausência de contextos, a rotina, a mecanização, a passividade. Na metáfora mecanicista a “pessoa-peça-de-máquina” aprende de forma isolada, inserida em uma multidão de outras “pessoas-peças-de-máquinas” isoladas, porém amontoadas.

De um modo bem diferente da Sociedade Industrial, a Sociedade em Rede valoriza a comunidade, a interatividade, o contexto, o fluxo do processo, a complexidade, a mudança. Nos ambientes em rede, as “pessoas-nós-de-redes”, membros de comunidades, percebem que a construção do seu conhecimento é uma construção coletiva. Ao ser “pessoa-nós-de-redes”, ela constrói o conhecimento próprio ao mesmo tempo em que contribui para a construção dos saberes das outras “pessoas-nós-de-redes”. Com os outros nós da rede, cada “pessoa-nós” constrói o que não conseguiria construir sozinha. As “pessoas-nós-de-redes” aprendem que fazem parte, em simultâneo, de muitas redes, muitas comunidades, e que o que se partilha com uma rede também é importante para o que partilham com as outras redes a que pertencem. As pessoas-nós-de-redes aprendem que o seu próprio valor para uma comunidade depende não apenas de si próprio como seres isolados, mas da forma como podem contribuir para essa comunidade pelo fato de pertencerem a outras comunidades.

Sem tratar de pensar em termos de oposição binária, pois em qualquer polarização entendemos que há um amplo espaço de transição, as qualidades dessas duas culturas, a do ensino e a da aprendizagem, remetem às noções de “educação bancária e problematizadora” (FREIRE, P., 1976) de Paulo Freire. Na cultura do ensino, a educação é uma prática de transmissão por meio de uma pedagogia reprodutora,

enquanto que na cultura da aprendizagem é um processo de comunicação que, conseqüentemente, requer uma pedagogia problematizadora. A noção de conhecimento da cultura do ensino admite a sua transferência, mas na cultura da aprendizagem o conhecimento não se transfere, ele se constrói a partir da atividade do sujeito da aprendizagem. A relação na cultura do ensino é uma relação competitiva, mas a cultura da aprendizagem fomenta uma relação colaborativa. A atividade é predominantemente individual para a cultura do ensino, porém orienta-se para o coletivo na cultura da aprendizagem. O docente é um transmissor do conhecimento acumulado e logicamente sistematizado na cultura do ensino. A cultura da aprendizagem compreende o docente como um comunicador, conseqüentemente essa cultura percebe o educando como um ser ativo responsável pela sua aprendizagem, por auto-regular a sua aprendizagem enquanto que a cultura do ensino atribui ao aluno a qualidade de um ser passivo, um receptor de informação. É por essa razão que na cultura do ensino os papéis são fixos, o professor é sempre o emissor da informação enquanto que o aluno é sempre o receptor da informação.

Na cultura da aprendizagem esses papéis são intercambiáveis, potencialmente, professores e alunos podem transformar-se, receber informações e produzir suas próprias mensagens. Em relação ao planejamento, na cultura do ensino ele tem um caráter normativo, é entendido como uma técnica que independe do contexto no qual vai ser desenvolvido. Na cultura da aprendizagem compreende-se o planejamento como intervenção na realidade, como processo que está constantemente sendo revisto em função da sua própria implementação. Na cultura do ensino os conteúdos são universais, enquanto que na cultura da aprendizagem os conteúdos são contextualizados, dependem das necessidades de aprendizagem do grupo. Na cultura do ensino avaliar tem o sentido de medir o desempenho do aluno, enquanto que na cultura da aprendizagem a avaliação tem o sentido de negociação, de acordo, de pesquisa, de processo de obter informações para sabermos em que momento do processo de aprendizagem nós nos encontramos.

O imperativo é formarmos redes, conectando espaços de aprendizado e de vida para a construção colaborativa de conhecimentos que ampliem as oportunidades de

emprego e renda. Em Paulo Freire a formação centrada na identidade de um sujeito capaz de problematizar o mundo em que vive, de dar sentido tanto ao objeto de conhecimento quanto ao processo de produzir (e não apenas "receber") informação. Ou seja, "o educador já não é apenas aquele que educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que 'argumentos de autoridade' já não valem". Ou seja, é preciso recusar a "educação bancária", em que "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante". Fácil de dizer, difícil de fazer: resta saber se as redes digitais, com seu caráter não-linear, colaborativo e aberto, podem dar nova densidade ao desafio pedagógico freireano.

## DESAFIOS E OPORTUNIDADES

O processo revela o momento de aprendizagem em que nós, os educadores e educandos da Unimes Virtual, nos encontramos. São inúmeros os desafios, e também as oportunidades, que o corpo discente, docente e o GAP da Unimes Virtual têm pela frente. Um dos desafios é avançarmos no caminho da cultura da aprendizagem.

Sabemos que fazer a passagem da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem é um desafio que está posto não só aos educadores, mas à organização educativa e à sociedade como um todo. Fazer a passagem da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem não é uma passagem que o educador realiza sozinho, mas ele faz essa passagem em conjunto com professores e gestores, com a instituição educativa, com todos os "nós-das-redes".

Caminhar em direção à cultura da aprendizagem significa avançarmos no modelo de comunicação web, de todos com e para todos; enfatizarmos o "mais comunicacional", a bi-direcionalidade da ação que permite a liberdade de participação, intervenção e criação dos envolvidos no processo de comunicação; fortalecermos a co-autoria docentes-discentes em nossos cursos; ampliarmos a compreensão da avaliação como processo de pesquisa e re-planejamento.



A proposta é que continuemos a questionar nossos atos pedagógicos, que façamos escolhas que não são apenas atos pedagógicos, mas que carregam consigo um significado político por trás delas. Que cada um de nós, envolvidos com a educação a distância, façamos a reflexão sobre nossos atos políticos e pedagógicos. As contradições enfrentadas não podem se constituir em obstáculos! Talvez esse seja o maior desafio!

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1997.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999..

ESTEBAN, M.T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

FREIRE, Madalena. *Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e da tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*. Brasília, v. 1, n. 2, 2006.p. 11-16.

SANCHO, J. M<sup>a</sup>. *Para promover el debate sobre los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. 2004. Disponível em: <[www.pbh.gov.br/smed/capeonline/seminario/juana.html](http://www.pbh.gov.br/smed/capeonline/seminario/juana.html)>

SILVA, M. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SIMS, Roderick. "Interactivity: a forgotten art?", 1995. Disponível em: <<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper10/paper10.html>> Último acesso: 4/01/2007.

Primo, Alex Fernando Teixeira e Marcio Borges Fortes Cassol. "Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias". Disponível em <<http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.htm>> Último acesso em 12/10/2007.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação - Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora Pedagógica do Núcleo de EAD da Unimes Virtual.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, e Supervisora de Projeto Artes do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) da Unimes Virtual.

<sup>3</sup> A função formativa da avaliação permite constatar se os participantes (educandos e educadores) do curso estão comprometendo-se com os objetivos de aprendizagem propostos pelo projeto educativo. Essa avaliação representa um meio pelo qual educandos e educadores podem refletir sobre seu envolvimento nas atividades propostas, e verificar se as estratégias de aprendizagem e as atividades têm sido as adequadas para atingir os objetivos do projeto educativo. É nesse momento que educandos e educadores podem refletir sobre o que tem sido possível alcançar com determinadas experiências e continuar de acordo com o planejamento inicial ou buscar alternativas para as estratégias e atividades de aprendizagem que não estejam de acordo com as necessidades dos educandos.