

ADILSON LUIZ GONÇALVES

**ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL:
percepções de professores do ensino superior sobre a
utilização de ferramentas de comunicação a
distância e suas implicações no trabalho docente**

Mestrado em Educação

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Santos

2008

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL:
percepções de professores do ensino superior sobre a
utilização de ferramentas de comunicação a
distância e suas implicações no trabalho docente**

ADILSON LUIZ GONÇALVES

Santos

2008

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: percepções de professores do ensino superior sobre a utilização de ferramentas de comunicação a distância e suas implicações no trabalho docente

ADILSON LUIZ GONÇALVES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto

Santos

2008

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

L533V

GONÇALVES, Adilson Luiz

ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: percepções de professores do ensino superior sobre a utilização de ferramentas de comunicação a distância e suas implicações no trabalho docente/Adilson Luiz Gonçalves – Santos: [s.n.] 2008.

254 f. ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação)

I. Gonçalves, Adilson Luiz. II. Título.

CDU 37(043.3)

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Universidade Católica de Santos

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto
Orientadora - Membro Nato

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário S. Franco
Membro - Titular

Prof. Dr. Marcel Mendes
Membro - Titular

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, 05/Julho/2008

Assinatura: _____

A Deus, pela vida e por tudo o que ela me dá.

Aos meus pais, por terem dado uma “mãozinha” a Deus.

À minha mulher, Cecília, e meu filho, Guilherme, pela
benção de Deus que são e por terem entendido que a
“distância” do esposo e do pai era apenas uma
contingência temporária do projeto de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada docente que participou de meu processo formativo no Mestrado em Educação da Unisantos – Universidade Católica de Santos: Profa. Dra. Ângela Maria Martins, Profa. Dra. Francisca Eleodora Severino, Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco, Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira e Profa. Dra. Sônia Aparecida Ignácio Silva. Graças aos seus ensinamentos, questionamentos instigantes e reflexões o caminho do Mestrado pôde ser trilhado de forma prazerosa e produtiva. O mesmo também vale para os membros de minha Banca de Qualificação: Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco e Prof. Dr. Marcel Mendes, cujas considerações foram preciosas para a consecução e conclusão da presente dissertação.

Também é indispensável agradecer à Profa. Maria Helena de Almeida Lambert e da Profa. Me. Ermelinda Maura Chezzi, Magnífica Reitora e Digníssima Pró-Reitora Acadêmica, respectivamente, da UniSantos – Universidade Católica de Santos, pelo apoio e incentivo que propiciaram ao longo do curso.

Finalmente, merece um agradecimento especial a Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, também professora e orientadora dedicada e minuciosa, sempre precisa, prestimosa e paciente em suas intervenções.

Graças a essa conjunção de pessoas e fatores, cursar o Mestrado foi uma experiência intensa, densa, agradável e transformadora em múltiplos sentidos.

A todas essas professoras-doutoras, membros da Banca de Qualificação, colegas e funcionários um agradecimento é pouco, mas é sincero, produto legítimo da epistemologia da prática.

GONÇALVES, Adilson Luiz. ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL: percepções de professores do ensino superior sobre a utilização de ferramentas de comunicação a distância e suas implicações no trabalho docente, 2008. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo investigar as percepções de docentes do ensino superior sobre a utilização de ferramentas de Educação a Distância em cursos de Graduação presenciais, as dificuldades por eles encontradas e as possibilidades pedagógicas que essas ferramentas ofereceram às suas práticas docentes. A relevância do tema vem da constatação de que, embora a modalidade a distância venha sendo implantada em cursos de Graduação há algumas décadas, ainda vivemos um momento de transição. Nesse contexto, ferramentas utilizadas na educação a distância tendem a ser apropriadas pelos professores no ensino presencial, seja para enriquecer os conteúdos das disciplinas, seja na perspectiva de incremento da participação e interatividade dos alunos. Sob esse aspecto, pode-se dizer que a EaD é uma realidade nas IES, não apenas porque as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano da sociedade, mas também porque seu potencial para a Educação não pode ser negligenciado, mesmo em cursos presenciais. A presente pesquisa teve como aporte teórico Belloni, Lévy, Pfromm Netto, Valente e Tardif, entre outros, e buscou conhecer as percepções dos docentes do ensino superior em relação às mudanças educacionais proporcionadas pelas tecnologias digitais e às experiências adquiridas com a utilização de ferramentas de comunicação a distância no ensino presencial de Graduação. Tomou como amostra um grupo de professores universitários, de formações diversificadas, que vem utilizando recursos dessa modalidade de ensino em suas práticas pedagógicas, nas disciplinas que ministravam. Os dados utilizados foram obtidos mediante análise documental, questionário e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados da pesquisa revelaram as dificuldades enfrentadas por alguns dos professores em relação à utilização das ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino-aprendizagem a elas relacionadas, algumas de cunho formativo, outras pela falta de suporte tecnológico e/ou pedagógico institucional especializado. Também foram relevantes as implicações dessas práticas no trabalho docente, pois acarretavam na preparação de materiais para o ambiente presencial e para o virtual, e também no atendimento a alunos fora da sala de aula, com dispêndio de tempo superior ao formal. A pesquisa também confirmou a utilidade e importância do emprego de ferramentas de comunicação a distância na dinamização e diversificação das práticas docentes nos cursos presenciais, com destaque para as possibilidades de ampliação do espaço-tempo de aprendizagem e do atendimento diferenciado do alunado.

Palavras-chave: tecnologias digitais; ensino presencial; trabalho docente

ABSTRACT

The research had for objective to investigate the perceptions of teachers of higher education on the use of tools of the Distance Education in the Graduate presential courses, the difficulties encountered by them and the possibilities that these teaching tools offered to their practice teachers. The relevance of the theme comes from the observation that, although the distance mode will be implemented in courses Graduation some decades ago, still live a moment of transition. In this context, tools used in a distance education tend to be appropriate by teachers in teaching presence, is to enrich the content of the subjects, is the prospect of increasing the participation and interactivity of the students. In this sense, we can say that e-learning is a reality in universities, not only because digital technologies are present in the daily life of society, but also because it potential for Education can not be neglected, even in conventional courses. This research was to theoretical contribution Belloni, Lévy, Pfromm Netto, Valente and Tardif, among others, and sought to know the perceptions of teachers of higher education regarding educational changes offered by digital technologies and the experiences gained with the use of distance communications tools in the conventional Graduate education. Taken as sample a group of professors from diverse backgrounds, using resources of this type of education as an integral part, although not mandatory, their teaching practices, in the disciplines they learned. The data used were obtained by documental analysis, questionnaire and semi-structured interviews. The results of the inquiry revealed the difficulties faced by some of the teachers about the use of the technological tools and strategies of teaching-apprenticeship to connected them, some of formative hallmark, others for the lack of specialized institutional technological and / or pedagogic support. Also the implications of these practices were relevant in the teaching work, since they were bringing in the preparation of materials for the presential and virtual classes, and also in pay attention to the pupils out of the classroom, with expenditure of time superior to a formal one. The inquiry also confirmed the usefulness and importance of the job of tools of communication to distance in the increase and diversification of the teaching practices in the present courses, with distinction for the means of enlargement of the space-time of apprenticeship and specific orientation to the students.

Key-Words: digital technologies; presential education; teaching work

RELAÇÃO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de uso individual, diário, do computador (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	45
Gráfico 2 - Frequência de acesso individual, diário, à internet (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	47
Gráfico 3 - Local de acesso individual à internet (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	48
Gráfico 4 - Tempo gasto na internet por semana (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	50
Gráfico 5 - Propósito das atividades realizadas na internet (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	51
Gráfico 6 - Proporção de indivíduos que utilizam a internet para se comunicar (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	52
Gráfico 7 - Proporção de indivíduos que utilizam a internet para buscar informações (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	53
Gráfico 8 - Tipo de conta de e-mail utilizada (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	55
Gráficos 9 - Perfil dos participantes da enquête (1º Semestre/2007).....	74

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de indivíduos que já utilizaram um computador (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	44
Tabela 2 – Frequência de uso individual do computador (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	44
Tabela 3 – Proporção de indivíduos que já utilizaram um computador x Frequência de uso individual do computador (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	46
Tabela 4 – Frequência de acesso individual, diário, à Internet (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	46
Tabela 5 – Proporção de indivíduos que já utilizaram um computador x Frequência de uso individual do computador x Frequência de acesso individual, diário, à Internet (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	47
Tabela 6 – Local de acesso individual à internet (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	48
Tabela 7 – Tempo gasto na internet por semana (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	49
Tabela 8 – Propósito das atividades realizadas na internet (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	50
Tabela 9 – Proporção de indivíduos que utilizam a internet para se comunicar (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	51
Tabela 10 – Proporção de indivíduos que utilizam a internet para buscar informações (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	53
Tabela 11 – Tipo de conta de e-mail utilizada (Perfil por grau de instrução e faixa etária).....	54
Tabela 12 – Resumo dos <i>e-mails</i> enviados aos docentes da IES1.....	73
Tabela 13 – Resumo dos <i>e-mails</i> enviados aos docentes da IES2.....	73
Tabela 14 – Percepções sobre EaD.....	83

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1 – Formação em novas tecnologias: Alguns aspectos.....	94
Quadro 2 – Cronologia de uso de recursos de NTIC e EaD.....	105
Quadro 3 – Motivações e objetivos.....	119
Quadro 4 – Ferramentas de EaD utilizadas.....	125
Quadro 5 – Percepções docentes sobre os resultados das práticas com ferramentas de EaD.....	140
Quadro 6 – Busca de suporte tecnológico e pedagógico.....	145
Quadro 7 – Vantagens e desvantagens do <i>e-mail</i>	160
Quadro 8 – Implicações no tempo docente.....	189

LISTA DE SIGLAS

CH –	Carga Horária
CMC –	Comunicação Mediada por Computador.
EaD –	Educação a Distância.
IES –	Instituição de Ensino Superior.
NTIC –	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.
OA –	Objeto de Aprendizagem, no caso, digital.
CGI (CGI.br) –	Comitê Gestor da Internet no Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. A EaD E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS: aspectos da legislação e campo de possibilidades	36
1.1. O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: algumas considerações	36
1.1.1. O uso do computador e da Internet.....	38
1.1.2. Diferenças regionais: acesso à Internet.....	39
1.1.3. Formação em TIC.....	41
1.1.4. Informatização nas empresas.....	42
1.1.5. O uso do computador pelos jovens do ensino médio e superior.....	44
1.1.6. O acesso à Internet pelos jovens do ensino médio e superior.....	49
1.2. Aspectos da legislação sobre Educação a Distância no ensino presencial: momento de transição	58
1.2.1. A incorporação das ferramentas tecnológicas no ensino presencial.....	62
CAPÍTULO 2 – ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL	71
2.1. O estudo exploratório	71
2.2. O desafio das entrevistas	84
2.3. Categorias de análise	92
2.3.1. Formação em novas tecnologias.....	93
2.3.2. A utilização das ferramentas tecnológicas.....	103
2.3.2.1. Motivações e objetivos.....	104
2.3.2.2. As ferramentas utilizadas.....	120
2.3.2.3. As percepções sobre os resultados das práticas.....	126
2.3.2.4. O suporte tecnológico e pedagógico.....	140
2.3.2.5. Algumas considerações.....	145
CAPÍTULO 3 – A EaD NO ENSINO PRESENCIAL: implicações no trabalho docente	163
3.1. O trabalho docente num contexto híbrido	163
3.2. A administração do tempo docente	184
CONSIDERAÇÕES	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212

INTRODUÇÃO

Concluí o curso de Engenharia Civil em 1983 e leciono desde 1990. Sempre senti necessidade de aprimorar minhas práticas profissionais e docentes, estas últimas, principalmente, porque eram empíricas. Como engenheiro, busquei esse aprimoramento teórico em cursos de extensão e especialização. Na área da docência, no entanto, eu era um profissional da Engenharia que lecionava. Não era muito diferente de meus professores da graduação. Faltava-me conhecimento na área da Educação.

Embora autodidata, considerei que esse caminho não poderia ser trilhado satisfatoriamente sem uma orientação adequada e que o Mestrado seria imprescindível nesse percurso. O desafio era imenso, pois eu deveria conciliar as atividades de estudo e pesquisa com as múltiplas atividades que desenvolvia: como engenheiro, professor, escritor, marido e pai.

Durante muitos anos minhas práticas não foram muito diferentes das utilizadas por meus professores universitários. Alguns deles contavam com larga experiência docente em suas áreas de atuação, enquanto outros eram profissionais convidados em função de sua projeção no mercado.

As deficiências didáticas eram notáveis e muitos as escondiam, adotando posturas extremamente rigorosas na sala de aula, nas avaliações e nas correções. As perguntas eram desestimuladas por respostas irônicas ou, mesmo, agressivas. A solução era estudar individualmente ou em grupo nas bibliotecas, então a única forma de consulta disponível, numa época em que ainda havia pouca literatura técnica nacional e as publicações traduzidas ou importadas tinham custo proibitivo.

Nessa época, em fins da década de 1970, tive meu primeiro contato efetivo com a Informática, por meio das disciplinas: Introdução à Ciência da Computação e Programação para Computação. Elas não tinham aplicação prática nas demais disciplinas, mas o potencial da utilização dos computadores na Engenharia e na docência já era notório.

Já graduado, em 1985, obtive uma bolsa de estudos que me propiciou um ano de estudos de especialização, na área de Engenharia Civil, na França. Além do aprimoramento técnico, meu objetivo também era de preparar-me para a docência. Neste curso, as disciplinas tecnológicas implicavam a utilização de recursos computacionais sofisticados para a época, alguns inexistentes no Brasil. Não havia aula específica de computação, que era considerada

pré-requisito. Assim, a aprendizagem ocorreu de forma autônoma, mediante consulta a manuais e programação intensiva.

Já de volta ao Brasil, continuei a utilizar computadores como ferramentas de trabalho. O aprimoramento continuou a ser feito por iniciativa própria, por meio de cursos esporádicos.

O início das atividades docentes ocorreu em 1990, quando fui convidado a lecionar a disciplina Processamento de Dados, no curso de Engenharia Civil. O maior desafio nessa fase inicial não estava no conteúdo disciplinar, mas na falta de formação para a docência, atividade prevista nas atribuições dos bacharéis registrados no CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, como é o caso dos engenheiros civis. Posteriormente, passei a lecionar disciplinas específicas de Engenharia Civil, sempre buscando associar os conhecimentos específicos à utilização de recursos computacionais.

A partir de 1996 foi disponibilizado acesso institucional à Internet, o que possibilitou a ampliação dos meios de pesquisa e comunicação com alunos que dispunham desse recurso. Esse uso foi sendo gradualmente incorporado ao cotidiano universitário. No entanto, o uso pedagógico desses recursos era empírico.

Ainda do ponto de vista pedagógico, havia outra percepção significativa: as expectativas dos alunos em relação às disciplinas lecionadas, mesmo que afins, eram diferentes para o discente de Engenharia e de Arquitetura. Essas diferenças tornaram-se ainda mais notáveis, quando comecei a lecionar em cursos da área de Ciências da Saúde, a partir de 2004. O conteúdo poderia ser o mesmo, mas a forma de abordá-lo tinha que ser diferenciada.

Até 2000, minhas referências docentes não eram muito diferentes daquelas que os meus professores bacharéis da área técnica. Eu procurava seguir os bons exemplos, evitando os que não me agradaram, quando aluno de graduação. Adotei uma postura aberta e flexível perante os alunos, facilitando a comunicação. Quando o acesso à Internet tornou-se mais difuso, o uso do *e-mail* como meio de contato alternativo com o corpo discente tornou-se mais freqüente. A partir desse mesmo ano, no entanto, a necessidade de complementar minha formação técnica, de bacharel, e empírica, na docência, com um embasamento pedagógico me pareceu inadiável. Desde então, participo de vários cursos e oficinas pedagógicas oferecidos pelas instituições onde leciono, buscando não apenas o apoio de teóricos, mas a troca de informações com colegas de outras áreas de ensino.

O contato com outros professores, que durante os cursos manifestaram preocupações similares, deixou claro que esse processo não poderia mais ser desenvolvido de forma isolada, nem dissociado de fundamentação teórica e pesquisa. Os horizontes que são delineados pelo

neoliberalismo de mercado vigente, pelo desenvolvimento vertiginoso das tecnologias de informação e comunicação, pela sombra da obsolescência e da inutilidade reforçam essa tese.

Surgiu, então, a intenção de realizar uma pesquisa voltada para a utilização de tecnologias pelos docentes do ensino superior e o Mestrado em Educação, no qual ingressei em março de 2006, tornou-se um caminho indispensável na busca pela compreensão e aprofundamento das questões relativas às múltiplas interfaces da relação entre docentes de cursos de graduação presencial e NTIC e a formação desses docentes em tecnologias. As leituras passaram a ocupar cada minuto disponível, inclusive nas madrugadas. As teorias e reflexões espantavam o sono. As resenhas obrigavam-me a confrontar minhas práticas empíricas e crenças pessoais com as pesquisas e ponderações de autores consagrados.

Mas não era somente a leitura e a análise dos referenciais bibliográficos que sustentavam esse interesse: as considerações das professoras e os debates com os colegas também foram extremamente profícuos. Cada disciplina, seminário e grupo de pesquisa foram pertinentes e contribuíram para a minha formação na pesquisa científica. Da mesma forma, a troca de informações e de opiniões com os colegas foi igualmente importante, repleta de franqueza e de solidariedade e construtora de cumplicidades para a pesquisa. Para completar esse conjunto harmônico, a atuação de todos os funcionários administrativos, secretárias, bibliotecárias, sempre foi prestativa, eficiente, cordial, facilitadora. Graças a isso, a dedicação aos estudos correu sem preocupações que não fossem a de aprofundar os estudos e tirar deles o máximo proveito.

O foco da pesquisa buscava investigar questões da docência em relação à particularidade do contexto atual. Afinal, quantas são as profissões que têm em seu cerne a função de formar indivíduos para ultrapassar os limites de quem os orienta? Buscavam também conhecer processos de auto-formação dos docentes nas novas tecnologias, tendo em vista a necessidade de aprimoramento constante:

As demandas do mercado profissional induzem-nos a uma requalificação permanente para nos mantermos ativos – em estado de permanente aprendizado! -, particularmente num mundo no qual impera o desemprego. Além da atualização permanente e quase personalizada, cada indivíduo precisa estar orientado para a demanda, que é também mutante (PRETTO e COSTA PINTO, 2006, p. 23).

Concordamos com as orientações de Pretto e Costa Pinto em seu estudo, considerando a importância do permanente aprendizado do professor, no sentido de conhecer as NTIC, para que possam utilizar, dentre os múltiplos meios disponíveis, os mais adequados. Nesse sentido, cabe ao docente buscar formação também na utilização adequada de recursos que

potencializem sua missão de ser, qual Prometeu, um veículo da disseminação do conhecimento para os seus semelhantes: o “fogo” do saber, que não queima, mas ilumina as mentes dos que têm acesso a ele. Para tanto, é preciso que o professor seja criativo, reflita sobre as suas práticas e busque meios para aperfeiçoá-las.

Esse processo não é simples, ainda mais em tempos de crise do paradigma científico dominante. Transformações estão em processo em todos os âmbitos das ciências e da humanidade, e não podem ser negligenciadas. Elas tendem a gerar insegurança e expressam o quadro de “instabilidade como elemento fundante, no lugar da busca pela estabilidade, pelo equilíbrio”, a que se referem Pretto e Costa Pinto (2006, p. 25), o que, no dizer desses autores, “gera, sem dúvida, uma demanda por novas educações, no plural”.

O tema inicial da pesquisa foi sendo aprimorado durante a realização das leituras e das disciplinas do Mestrado, período de formação, de aquisição de bases teóricas, que possibilitou centrar o objeto da investigação na percepção de um grupo de professores de cursos de graduação presenciais, em IES da Baixada Santista, sobre o uso de ferramentas de comunicação a distância.

A utilização de NTIC e/ou recursos de EaD, seja em cursos específicos nessa modalidade, seja em cursos presenciais, demanda conhecimentos especializados, que dependem da ferramenta adotada, principalmente em relação às questões pedagógicas inerentes à Educação a Distância: aspectos que nem sempre fazem parte dos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia ou de Licenciaturas. O ideal é que essa formação pedagógica tenha início já na graduação, mas isso raramente ocorre no caso de profissões regulamentadas, tais como: Direito, Engenharia, Medicina, Arquitetura e outras que formam bacharéis com habilitação para atuarem como professores de disciplinas profissionalizantes, em cursos de graduação nessas áreas. Nesses casos, são raros os currículos que incluem preparação para docência. Aliás, essa perspectiva sequer consta das diretrizes curriculares do MEC para esses campos. As exceções se restringem ao oferecimento de disciplinas optativas, e mesmo assim por reivindicação de alunos.

Para citar um exemplo, a Resolução CNE/CNES 11/2002, de 11 de Março de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, estipula, no Art. 3º que:

O Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua ação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais,

ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade (Resolução CNE/CNES 11/2002, Art. 3º.)

Trata-se de um perfil compatível com o paradigma emergente, ecológico, que prevê a busca da autonomia intelectual e coloca as novas tecnologias em evidência. Nesse contexto, também prevê, em seu Art. 4º, inciso VIII, que a formação do engenheiro contemple competências e habilidades, entre elas a de “comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica”.

A mesma Resolução também indica, em seu Art. 5º, que: “Ênfase deve ser dada à necessidade de se reduzir o tempo em sala de aula, favorecendo o trabalho individual e em grupo dos estudantes”. Mais adiante, no Art. 6º, §1º, ela prescreve, no núcleo de conteúdos básicos dos cursos de Engenharia, o tópico Comunicação e Expressão.

Em relação à docência, não consta da referida Resolução nenhum tópico específico sobre essa formação e, no caso de bacharéis em Engenharia, a atuação como professores seria empírica. Seu aprimoramento dependeria de reflexões pessoais sobre suas práticas ou de iniciativas institucionais para formação de seus quadros ou do ingresso do profissional em curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Qualquer que seja o caminho, a autonomia intelectual é almejada, mas não implica, de forma alguma, aprendizagem solitária. Pelo contrário, o intercâmbio colaborativo, a reflexão compartilhada, a visão inter e transdisciplinar são indispensáveis em tempos de paradigma emergente, ecológico, que, pela vertigem do desenvolvimento tecnológico, também é urgente, pois:

[...] na universidade não pode haver professores que só saibam e se instalem nos estreitos limites de sua disciplina, sem interessar-se pelo “resto”. O verdadeiro sábio se interessa por tudo, mas está consciente de que não será competente em tudo (ENRICONE, 2003, p. 40).

E a apropriação e uso pedagógico das NTIC, inclusive das possibilidades de ampliação do ambiente da sala de aula proporcionadas pela Rede Mundial, se apresentam como indispensáveis nesse processo, por estarem visceralmente imbricadas na sociedade em que vivemos, entendimento que é manifesto também por Castells (2003, p. 447), quando afirma: “Além do desempenho de tarefas profissionais, os usos da CMC já alcançam toda a esfera de atividades sociais”. Sob esse ponto de vista, a não utilização das NTIC poderia significar um total descompasso com a contemporaneidade; é abrir mão ou negligenciar a natureza e missão da universidade.

A partir dessas premissas e contextos, e das experiências vivenciadas como aluno de cursos a distância e também como docente de disciplinas de graduação que formam para a utilização de recursos tecnológicos, foram elaboradas algumas questões, que corresponderam ao primeiro momento da presente pesquisa, a saber:

1. Como os professores percebem as mudanças educacionais proporcionadas pelas tecnologias digitais?

2. Os professores sentem-se motivados, pessoal e profissionalmente, a aprender essas tecnologias?

3. As experiências adquiridas com a utilização de recursos de educação a distância influíram em suas práticas docentes?

Apesar da amplitude das questões, o interesse primordial estava em compreender como os docentes utilizavam as tecnologias e o que os levava a conhecê-las, aplicá-las e aprimorar seu conhecimento sobre elas. Além disso, também era necessário entender em que contexto social e institucional esse processo ocorria. Assim, o foco da pesquisa recaiu sobre a percepção de professores de graduação sobre a utilização de ferramentas de comunicação a distância em disciplinas presenciais. A partir desse enfoque, foram selecionados docentes de cursos de graduação de IES de Santos – SP, que utilizavam recursos de EaD em suas práticas. É importante esclarecer que, ao escolher profissionais de diferentes IES, não se buscou realizar um estudo comparativo entre as mesmas. Também é importante salientar que a diversificação da amostragem teve como foco a investigação sobre as percepções de docentes de ensino superior de graduação que empregavam recursos de EaD distância, e não sobre sua formação ou recursos específicos oferecidos pelas instituições nessa modalidade de ensino. Para tanto, buscou identificar as expectativas e motivações que levaram os pesquisados a procurarem formação em EaD, individual ou institucional, suas iniciativas e experiências na utilização dessa modalidade de ensino e, assim, conhecer no que esse processo influenciou em suas práticas pedagógicas e aspectos profissionais.

Com base no que foi apresentado, foi formulado o seguinte problema de pesquisa:

Quais as percepções dos docentes sobre a utilização pedagógica de recursos de educação a distância em cursos de graduação presenciais e suas implicações no trabalho docente?

O problema de pesquisa envolveu vários aspectos, com diversos desdobramentos possíveis, todos significativos. Embora reconhecendo a relevância de todos eles, optou-se pela análise específica, um recorte que se ateve aos seguintes objetivos:

- 1. Investigar as percepções de professores de Cursos de Graduação em relação à utilização de tecnologias digitais em cursos presenciais;**
- 2. Investigar no que a utilização das ferramentas tecnológicas influenciou nas práticas docentes, no presencial, e suas implicações na profissão.**

Para alcançar esses objetivos, o trabalho buscou embasamento teórico nos conceitos de Lévy (2004 e 2005) sobre as tecnologias na sociedade da informação; Belloni (2001) e Pfromm Netto (2001), sobre educação a distância; e Tardif e Lessard (2005), sobre o trabalho docente. Incorpora também conceitos de outros autores que também discutiram essas questões.

Segundo Lévy (2005, p. 95): “Nós, seres humanos, jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas”. Assim, também é possível afirmar que não estamos sozinhos no processo pedagógico, que deve ser compartilhado por professores, alunos, gestores, funcionários, enfim, por todos os atores da escola; e instrumentados pelos recursos físicos, tecnológicos e financeiros disponíveis.

A evolução tecnológica na área da Educação nos proporcionou, num primeiro momento: o giz e lousa, o painel, o papelógrafo e afins. Posteriormente, vieram os equipamentos eletroeletrônicos, que implicaram investimentos institucionais de monta, e numa primeira necessidade de formação do educador para a sua utilização. Foi assim com o projetor de diapositivos, com o projetor cinematográfico, com o gravador, com o retro-projetor, como o episcópio, etc.

A revolução tecnológica no âmbito da microeletrônica, sobretudo a partir do final da década de 1990 (época que coincidiu com o período de consolidação do neoliberalismo de mercado e globalização) engendrou um processo de ampliação e modernização do setor de

serviços (Oliveira, 2002). O aumento do consumo possibilitou a redução do custo de equipamentos, que passaram a fazer parte, também, do cotidiano das pessoas, tais como: filmadoras, videocassetes, videodiscos, etc. Esta inovação tecnológica foi assimilada no cotidiano da sociedade sem maiores problemas, talvez porque associada ao desejo de consumo, potencializado por eficientes técnicas de propaganda e marketing. Contudo, não foi imediatamente adotada e adaptada como recurso pedagógico corrente nas instituições educacionais, embora Valente (2002, p. 1) pondere que: “A utilização de computadores na educação é tão remota quanto o advento comercial dos mesmos”. Mas a universidade foi o berço da computação. Assim, era natural que seu emprego pedagógico fosse imediatamente considerado, por suas potencialidades, como relata Valente:

Esse tipo de aplicação sempre foi um desafio para os pesquisadores preocupados com a disseminação dos computadores na nossa sociedade. Já em meados da década de 1950, quando começaram a ser comercializados os primeiros computadores com capacidade de programação e armazenamento de informação, apareceram as primeiras experiências do seu uso na educação (VALENTE, 2002, p. 1).

Nesse mesmo contexto, o computador também teve seu custo e tamanho reduzidos, velocidade de processamento aumentada e aprimoramento da multifuncionalidade e da interface com o usuário. O computador tornou-se praticamente um eletrodoméstico, mas, principalmente, uma poderosa ferramenta pedagógica, para a qual são produzidos aplicativos de toda a espécie desde aqueles de uso geral (processadores de texto, planilhas eletrônicas, bancos de dados e apresentações), até os de uso específico na área de Educação (programas e jogos didáticos, etc.), além de recursos como hipertexto, hipermídia, entre outros. A popularização da Internet contribuiu para aumentar ainda mais seu potencial, pela acessibilidade rápida e difusa de fontes de informação.

Considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. [...] A tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular (LÉVY, 2005, p. 41).

Mas é sempre importante ter em mente que, embora as tecnologias estejam presentes de forma quase indissociável na vida do ser humano, desde a infância do ser humano atual, elas não eliminam práticas culturais como a leitura e compreensão de textos, por exemplo. Essa, aliás, é uma das principais deficiências constatadas por professores de primeiros anos de

cursos de Graduação, o que leva muitas IES a oferecerem cursos de nivelamento de Português e Matemática para os ingressantes, e disciplinas optativas ou curriculares, como Leitura Orientada e Redação.

De fato:

As novas tecnologias da informação não substituem essas práticas culturais ilustradas, mas partem e necessitam delas; criam possibilidades aos leitores-escretores; poderão modificá-las, mas não anulá-las, muito pelo contrário. Os computadores, as redes pelas quais a informação flui, não servem de nada aos analfabetos, pois estão povoados de letras mais do que quaisquer outras coisas [...] Ler muito, fazê-lo reflexivamente, entrelaçar leituras, entrar irrestritamente no mundo escrito e ter prazer com tudo isso são e continuarão sendo um desafio para a educação formal e o alicerce da educação permanente. Os meios estão aí, o acesso a eles depende das políticas educativas e culturais, da formação dos professores e dos métodos pedagógicos (SACRISTÁN, 2000, p. 48-49).

Não se trata, portanto, de um processo de ruptura, mas de evolução, de ampliação de horizontes educacionais e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano assistido pelas NTIC e mediado pela Educação, pois:

Munido de um computador, de um modem e de programas de filtragem e de exploração dos dados, associado a outros usuários em redes de trocas cooperativas de serviços e de informações quase gratuitas, o usuário final está cada vez melhor equipado para refinar a informação (LÉVY, 2005, p. 64).

Conforme afirma Lévy (2005, p. 55), em seu estudo, vivemos em uma sociedade em que as informações correm velozmente, enquanto a escola ainda continua amarrada a antigos paradigmas e, principalmente, voltada para uma cultura centrada na escrita. No dizer desse mesmo autor (2004), há que se repensar esse tipo de formação, cabendo à escola incentivar a incorporação de outras linguagens, articulando-as com a experiência já adquirida de formação dos jovens, e sempre tendo em mente que:

[...] a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno [...]. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos (LEVY, 2004, p. 8-9).

O processo de ensino-aprendizado envolve, portanto, a busca do método mais efetivo para romper as resistências em relação às novas linguagens e, assim, propiciar condições ideais à difusão, aprimoramento e atualização de conhecimento, não apenas com o propósito de atender às exigências do mercado, mas, principalmente, criar condições ideais para a aquisição autônoma de conhecimentos.

E mesmo que não haja resistências, essa transição não é imediata nem simples:

Vale lembrar que na história as transformações culturais são lentas, complexas. Meios novos inquietam mais e ameaçam porque questionam o ‘modelo vigente’, embora a realidade demonstre que se fundem o atual e o antigo, haja adaptações, reorganizações, reordenamentos e criem-se concepções, linguagens, funções, propostas (CARNEIRO, 2003, p. 152).

Isso demanda uma postura docente criativa, comunicativa, flexível, que entenda que:

[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 43).

O desafio reside, entre outras coisas, em se apropriar das NTIC, não por modismo ou estratégia de sobrevivência, mas para utilizá-las de forma adequada e reflexiva nos múltiplos contextos da prática pedagógica. Para tanto, os estudiosos – entre eles Lévy - apontam para a necessidade de conhecimento das linguagens, novas ou convencionais.

Como vivenciamos um processo de transição que afeta toda a sociedade, é de suma importância que o educador se aproprie das novas tecnologias e linguagens, para delas tirar o melhor proveito em sua prática. Isto porque os alunos têm inúmeras fontes de informação fora do ambiente acadêmico, todas com tecnologias e linguagens próprias, que “competem” com as utilizadas na escola.

Tardif e Lessard (2005, p. 67) revelam que, se a escola primária e secundária ocidental abrange um período aproximado de 15.000 horas, o mesmo tempo é dispensado pelos alunos diante da televisão. Esses dados não informam se esse tempo inclui acesso a Internet ou uso de videogames, mas é significativo, posto que, ainda segundo os mesmos autores (p. 76): “O tempo escolar é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos”, enquanto o ato de assistir televisão, acessar a Rede Mundial ou jogar videogame é espontâneo, uma atividade de lazer. Essa concomitância é caracterizada por Tardif e Lessard (2005, p. 67), como: [...] “fenômeno de exterioridade do objeto do trabalho que explica o fato de a ação dos professores não constituir o único e exclusivo, tampouco o mais importante determinante do sucesso ou fracasso escolar do aluno”.

O processo de aprendizagem é fundamentalmente sensorial e aspectos estéticos e psicológicos são bastante explorados nos meios de comunicação social, o que os torna ambientes atraentes e socialmente influentes. Essa preocupação revela uma consciência dos

mentores desses veículos e corrobora a visão de Bourdieu (1998, p. 38-39), segundo a qual: “O poder de sugestão exercida através das coisas e das pessoas é a condição de eficácia de todas as espécies de poder simbólico capazes de exercerem em seguida sobre um *habitus* predisposto a senti-las”.

A adequação da linguagem acadêmica a essas linguagens permitiria que uma competição fosse transformada em parceria em prol do desenvolvimento do indivíduo, auxiliando no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre as informações fornecidas, opondo o esclarecimento ao condicionamento, a libertação à alienação. Essa aproximação lingüística, aliada à utilização de estratégias de ensino-aprendizagem e de recursos tecnológicos adequados, permite ao professor criar condições atraentes para as suas práticas. Mas, a simples – nem tanto - conjunção de fatores não garante o sucesso da missão docente.

O perfil do alunado é mutante, ano a ano; a disponibilidade de recursos é variável; o próprio humor do educador é susceptível. Isso faz parte do universo escolar; são algumas de suas tensões a serem administradas pelo docente no desempenho de suas atividades, consciente de que, nesse contexto, como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 217): “Manter o interesse e, assim, a atenção dos alunos é uma das tarefas centrais dos professores. Ora, esse interesse é afetivo, e traduz a capacidade, o desejo dos alunos para envolver-se e continuar numa tarefa”. Seu principal papel será, então, o de transformar, de forma versátil, criativa e interativa, sua atividade docente numa ponte que permita ao aluno conhecer novas fontes de informação e questionar positivamente todas elas. De fato:

O lugar conferido pelo sistema de ensino às diferentes línguas (ou aos diferentes conteúdos culturais) tende a se converter num móvel tão importante porque essa instituição possui o monopólio da produção maciça de produtores-consumidores e, por extensão, da reprodução do mercado de que depende o valor social da competência lingüística, sua capacidade de funcionar como capital lingüístico (BOURDIEU, 1998, p. 44).

Essa deve ser uma preocupação não apenas do professor, mas de todo o sistema escolar. A formação continuada dos docentes em tecnologias e linguagens a elas associadas, e a disponibilização de recursos físicos para a sua aplicação são fundamentais para criar condições para o desenvolvimento do pessoal, social e profissional dos indivíduos. Isso, obviamente, deve integrar qualquer projeto político democrático em que a igualdade de direitos, deveres e oportunidades seja assegurada a todo cidadão, como forma de proporcionar evolução pessoal com estabilidade social. Afinal:

O efeito acumulado de um fraco capital escolar e de uma fraca propensão a aumentá-lo através do investimento escolar que lhe é inerente condena as classes mais destituídas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à

eliminação ou à auto-eliminação precoce acarretada por um êxito apagado (BOURDIEU, 1998, p. 49).

Essa visão encontra respaldo no pensamento de Lévy (2005, p. 97), segundo o qual: “é impossível exercermos nossa inteligência independentemente das línguas, linguagens e sistemas de signos [...] que herdamos através da cultura e que milhares ou milhões de outras pessoas utilizam conosco”. Obviamente essa herança não se refere apenas ao passado, pois novas linguagens e sistemas de signos surgem como parte da evolução social e tecnológica da humanidade.

As novas tecnologias e linguagens, portanto, não eliminam as convencionais. Na realidade elas se somam e devem ser utilizadas de acordo com a sensibilidade do educador, a disponibilidade de recursos e, obviamente, a natureza do projeto pedagógico adotado.

Sob essa perspectiva, o estudo de Belloni (2001) veio acrescentar novas reflexões a respeito da adequação dos métodos na modalidade de ensino que se utiliza das novas linguagens:

Os modos de acesso ao conhecimento de amanhã são difíceis de imaginar e, então, o melhor caminho será centrar o foco no utilizador (usuário) por duas razões logicamente necessárias: entender como funciona esta autodidaxia para adequar métodos e estratégias de ensino; e assegurar que não se percam de vistas as finalidades maiores da educação, ou seja, formar o cidadão competente para a vida em sociedade o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição da sociedade (BELLONI, 2001, p. 5-6).

É importante enfatizar novamente que numa sociedade onde a televisão, o rádio e a Internet fazem parte do cotidiano, fascinam e são consumidos de modo frenético (Belloni, 2001), tão importante como aprender a utilizar recursos é se apropriar de suas linguagens. Nesse estudo, Belloni (2001) pondera que são mídias de linguagens diferentes; tecnologias de informação e comunicação (TIC), cujo contato autônomo favorece o surgimento de novas competências tais como organizar e planejar atividades, bem como interagir, inclusive em ambiente virtual, característico do ensino a distância, por exemplo. Além disso, a autora destaca a *mídia-educação* ou educação para as mídias como uma necessidade e urgência, o que já é unanimidade entre educadores. Essa necessidade urgente demonstra a preocupação dos docentes em dispor de instrumentos que permitam um melhor desenvolvimento de suas atividades, através de uma maior aproximação com o foco de seu trabalho: o aluno, de forma contextualizada, atraente, interativa, que potencialize e desenvolva as competências demandadas pelo mercado, mas também a autonomia intelectual do indivíduo.

Esse é um processo que envolve todos os atores do sistema educacional, pois:

[...] a escola apresenta uma organização de trabalho estruturada por tensões centrais entre os “materiais humanos” na base do processo do trabalho do trabalho e os componentes instrumentais ou burocráticos que interferem necessariamente na gestão e no controle do trabalho escolar. Ela busca objetivos gerais, mas, ao mesmo tempo, as tecnologias, os saberes e o processo de trabalho que tornam possível a realização desses objetivos são irremediavelmente marcados pelas dimensões ambíguas, indeterminadas, variáveis do “humano”, que está no coração do trabalho escolar (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 107).

Essas tensões são inerentes a qualquer tipo de relacionamento humano, em qualquer ambiente. Elas podem decorrer do antagonismo ou da passividade motivados por fatores intrínsecos ou extrínsecos. A construção de ambientes adequados ao processo de ensino-aprendizagem é um importante recurso para a mitigação das tensões negativas, e para a transformação das tensões positivas (questionamentos sobre o objeto de estudo) em processos interativos, colaborativos, de proveito mútuo. O *ciberspaço*, nesse sentido, é visto como ambiente fomentador de atividades e discussões, motivador e colaborativo, onde os professores podem constituir-se em interlocutores com propósito mediador.

É implícito que tal meta só será alcançada se os recursos tecnológicos estiverem disponíveis e constantemente atualizados, e se o educador estiver apto a utilizá-los de forma criteriosa e reflexiva. Esse uso inclui não apenas a seleção ou produção dos materiais a serem disponibilizados, mas também a orientação dos docentes sobre como proceder a pesquisas que ampliem o campo de pesquisa. É preciso estabelecer bases para que os alunos tornem suas “navegações” profícuas, pois:

Uma vez conectado, é preciso distinguir entre o que é relevante e irrelevante, sério e fraudulento, para reter o importante e deitar ao lixo o que não presta ou não se adapta. A informação, pela sua grande quantidade e pela multiplicidade de utilizações que potencialmente encerra, tem de ser reorganizada por quem a procura, a quem compete agora pôr em ação a sua mente interpretativa, seletiva, sistematizadora, criadora. O desenvolvimento destas múltiplas fontes de informação exige reestruturações na relação do professor e do aluno com o saber disponível e com o uso que se faz desse saber [...] O professor continua a ter o papel de mediador, mas é uma mediação orquestrada e não linear (ALARCÃO, 2005, p. 25).

A Educação hodierna demanda uma postura mediadora por parte do professor. Mas, se aprender é um processo permeado pela mediação, o fato do docente estar permanentemente em processo de aprendizagem e aprimoramento, também demanda esse tipo de apoio.

Dessa forma:

Embora o computador seja a ferramenta adequada para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, uma vez que possibilita a vivência de diversidade

de conteúdos, é fundamental lembrar que, sem a mediação docente, dificilmente se conseguirá atingir a auto-aprendizagem [...] Essa mediação tem início com a participação do professor no projeto educacional, cuja realização dependerá da formação anterior, pois, sem conhecimento sobre informática e sem o domínio da tecnologia, dificilmente o professor poderá orientar os alunos na modalidade a distância (GILBERTO, 2006, p. 159).

A mediação do professor assume, portanto, contornos indispensáveis, pois caberá ao professor orientar o aluno sobre como pesquisar e sobre a importância de verificar, analisar e comparar as fontes utilizadas na Internet, de maneira a incentivar à autonomia do aluno nesse processo. Em suma, ensinar a voar, uma vez que:

A aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agir. Uma boa parte das competências hoje exibidas são dificilmente ensináveis. E, contudo, elas têm de ser desenvolvidas. (ALARCÃO, 2005, p. 27).

Nesse contexto, o foco pretendido para a educação diz respeito a um ensino que promova o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas do aluno e das competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo. Com base nisso, novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática (LÉVY, 2004, p. 7), que passam necessariamente pelo uso de novas tecnologias na área da Educação. O educador não pode se abster nesse processo, sob pena de, com isso, comprometer o futuro desenvolvimento do educando, já que,

Se é fundamental reconhecer a importância das TIC e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, é também preciso evitar o “deslumbramento” que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas (BELLONI, 2001, p. 73).

Preparar docentes e alunos nesse contexto implica propiciar condições formativas, e recursos ambientais e tecnológicos que favoreçam à autonomia do aprendiz. Os recursos computacionais e informacionais são indispensáveis nesse processo, desde que utilizados adequadamente, de forma lúdica e agradável. Nesse contexto, a integração das TIC à educação “só faz pleno sentido e se realizada em sua *dupla dimensão*: como *ferramentas pedagógicas* e como *objetos de estudo*” (BELLONI, 2001, p. 11).

O uso de ferramentas pedagógicas baseadas nesse tipo de tecnologia não deve, portanto, ser encarado como um deslumbramento nem como uma evolução a ser temida ou refutada pelos docentes que temam a obsolescência. O que existe são novos saberes a serem

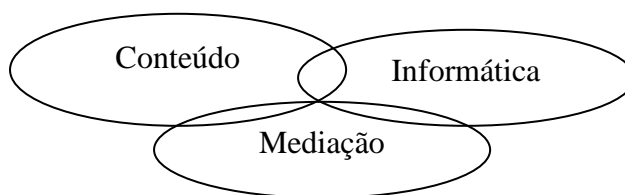
aprendidos e apreendidos como parte do processo de contínuo, interessante e necessário de evolução profissional dos professores.

[...] a escola, como instituição social especializada em educação, ainda não absorveu, ou absorve lentamente, as tecnologias eletrônicas de comunicação e, deste modo, mudanças sociais (sem falar nas cognitivas) importantes, há muito ocorridas em outras esferas, começam agora a repercutir no campo da educação (BELLONI, 2001, p. 17).

Para atender às demandas sócio-político-econômicas é preciso que as instituições educacionais promovam a formação de educadores em novas tecnologias e linguagens, e disponibilizem recursos atualizados para a aplicação dessas técnicas. Podem existir defasagens e resistências nesse processo, como em qualquer processo de transição, mas também existem iniciativas docentes que buscam utilizar esses recursos e ambientes de forma criativa e reflexiva em suas práticas, mesmo quando eles não estão disponíveis nas instituições. Essa postura reconhece a dimensão pedagógica das NTIC nos três níveis relacionados por Gutiérrez:

- a) O conteúdo temático ou ciência específica (saúde, agronomia, matemática, antropologia, etc.).
- b) Os instrumentos de transmissão desta temática (Internet, vídeo, etc.).
- c) A dimensão pedagógica que possibilite que os participantes (sujeitos ao processo de aprendizagem) façam seus, os conhecimentos científicos.

Ainda que esses três níveis pareçam independentes, para um processo pedagógico, devem estar totalmente integrados, formando um único conjunto que poderíamos representar no esquema seguinte:



Isso nos obriga a incorporar a mediação pedagógica às novas tecnologias de informação e comunicação (GUTIÉRREZ, 2003, p. 33-34).

Trata-se, portanto, de adequar as novas tecnologias ao processo de aprendizagem e de tirar o máximo proveito das possibilidades pedagógicas que essas inovações potencializam. Há que se observar que o uso inadequado de recursos tecnológicos, sem uma fundamentação técnica e pedagógica coerente com a ferramenta utilizada, pode gerar resultados opostos aos esperados. Sob esse aspecto, o uso de materiais digitais ou virtuais com excesso de recursos de animação, imagens ou cores pode ser prejudicial ao aprendizado, caso eles não estejam centrados nos aspectos pedagógicos e didáticos. Outras situações com o uso de materiais digitais também

podem comprometer o aprendizado, como no caso de esses materiais não estarem focados no usuário (aluno) ou ainda se o docente não tiver previsto planos de contingência (outras formas de apresentar a mesma matéria), quando não há disponibilidade momentânea dos recursos de multimídia necessários, ou se o material digital apresentar defeito. O mesmo vale para situações em que o professor prepara atividades virtuais sem avaliar, previamente, se estará disponível para acompanhá-las sem ônus de outras atividades, profissionais ou pessoais.

Assim, um planejamento inadequado e uma produção deficiente (mesmo que esbanje recursos), em qualquer âmbito, mas, no caso específico, que envolva NTIC, como fórum, *e-mail*, objeto de aprendizagem virtual (OA), que é um recurso digital, no formato de uma atividade multimídia interativa e contextualizada, podem resultar em frustração para professores e alunos. Essa preocupação também é manifestada por Belloni:

Mas nem tudo são rosas na questão do uso educativo das NTIC, muito antes pelo contrário. Um dos aspectos mais frustrantes neste campo relaciona-se com a sucessão de experiências inovadoras que resultam em fracassos provocando e legitimando reações negativas dos educadores com relação ao uso educativo de novas tecnologias (BELLONI, 2001, p. 76).

Mas, nem tudo são espinhos desde que os atores envolvidos estejam dispostos a que o “jardim floresça”. Para tanto, é preciso que os professores reflitam sobre essas práticas, não para descartá-las, mas para corrigi-las, adaptá-las e aprimorá-las; uma reflexão que não induza à rejeição ou à resistência a novas experiências pedagógicas ou com NTIC.

Esse processo reflexivo deve ser permeado pela consciência de que não usar NTIC em suas práticas docentes não torna um professor um mau educador, ou um educador obsoleto; mas que o seu não uso limita a ação desse docente como mediador. No mais, essa postura refratária também tende a limitar o desenvolvimento do aluno, o que é mais grave.

Então, o professor deverá aprender novos saberes que, somados a uma sólida, ampla e continuada formação pedagógica, inclusive em NTIC, permitirá que ele se aproxime e atue como mediador e parceiro efetivo (e afetivo, no sentido cativante da prática docente) no processo de aquisição de conhecimento pelo aluno. E isso sem perder de vista os aspectos humanos e éticos da atividade de educador.

Essa postura pró-ativa é indispensável, mesmo quando Belloni (2001) reconhece que:

Embora as TICs ofereçam todas estas possibilidades e estejam de certa forma “invadindo” e transformando a cultura e a educação, seu uso no ensino convencional e mesmo na EaD é ainda bastante incipiente e restrito a determinados setores de algumas instituições (BELLONI, 2001, p. 74-75).

Temos, então, aspectos político-pedagógicos, tecnológicos, profissionais e éticos envolvidos. Nesse sentido, Belloni é precisa ao sentenciar que:

[...] não se pode pensar em qualquer inovação educacional sem duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores. A perspectiva da formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância (BELLONI, 2001, p. 77).

A aprendizagem aberta, portanto, emerge como um modelo pedagógico mais flexível em relação aos currículos, na qual a construção do conhecimento tenha no docente um mediador preparado para essa atuação.

O caráter transformador das NTIC, que altera a estrutura de interesses, muda o caráter dos símbolos e modifica a natureza da comunidade, foi considerado a partir de Belloni (2001), que indica a necessidade de integração dessas novas tecnologias aos processos educacionais. Essa formação na ação do professor é como uma nova prática pedagógica, recontextualizada, que integra os recursos computacionais e de comunicação, e os currículos, aliando inovações tecnológicas, intenções educacionais e os compromissos do sistema de ensino. O uso reflexivo, investigativo e contextualizado da informática nas atividades de sala de aula é um importante recurso para a construção do conhecimento pelo aluno. A formação dos professores, em face da constante e rápida evolução desses recursos demanda, portanto, uma formação básica, continuada e baseada na própria atividade prática.

O desafio representado pela utilização das NTIC em educação não se restringe à Internet e não substitui as tecnologias convencionais, que continuarão a ser utilizadas. Nesse sentido, Belloni (2001) destaca que os professores devem ser formados com tecnologia, e não em tecnologia, ou seja, que as NTIC devem estar integradas à formação inicial e continuada dos professores como um recurso de uso universal, e não como um apêndice descontextualizado. Com isso o docente assumiria um novo papel, numa nova forma de divisão do trabalho: o de parceiro do estudante. Esse papel, em EaD e mesmo no ensino presencial, implica novas funções, que exigem novas competências, que devem ser consideradas na formação de educadores, e que incluam dimensões pedagógicas, tecnológicas e didáticas.

Gutiérrez (2003) acrescenta que as NTIC são imprescindíveis para a autoconstrução de novas formas de vidas para os seres humanos. Seu discurso sobre a necessidade de integrar possibilidades educativas às potencialidades dessas novas tecnologias é coerente com as práticas docentes analisadas na presente pesquisa. Nesse processo torna-se de suma

importância a mediação pedagógica, que é tratada por Masetto (2001). Este autor também destaca a oportunidade que as NTIC proporcionam a professores e alunos no tocante à auto-aprendizagem e inter-aprendizagem a distância, enfim, a novas formas de se construir o conhecimento. Ele destaca que essa preocupação com a mediação pedagógica hoje extrapola os cursos de Pedagogia, e também pode ser percebida em cursos de Licenciatura e Bacharelado.

Nesse contexto, o processo comunicativo nas relações sociais, educacionais inclusive, com ou sem a utilização de NTIC, deve ser aperfeiçoado e adaptado. A necessidade de apropriação das novas tecnologias, já familiares aos alunos, pelos discentes é considerada fundamental para o aprimoramento dessa comunicação. Como informação e tecnologia não representam, necessariamente, conhecimento, a fluência nessas novas tecnologias propiciaria meios para o docente utilizar as possibilidades de ambientes virtuais, tão bem aceitos pelos alunos, e aproveitar suas potencialidades pedagógicas.

Além das questões conceituais aqui apresentadas e que serão retomadas no desenvolvimento do trabalho, como fundamentação para a utilização das tecnologias digitais no ensino presencial, foi feito um estudo dos aspectos legais vigentes, especificamente aqueles referentes à não obrigatoriedade de credenciamento das instituições quando o percentual oferecido a distância for limitado a 20% da carga horária dos cursos de graduação.

Considerando a importância de uma análise – ainda que breve – sobre o uso do computador na sociedade brasileira, foi feito um estudo que tomou por base dados fornecidos na 2ª edição da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil - TIC DOMICÍLIOS e TIC EMPRESAS 2006, elaborada pelo CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil e publicada em 2007. Esse estudo mostra o nível da utilização do computador e da Rede Mundial pela população brasileira sob vários aspectos que devem ser considerados na formação básica e continuada dos indivíduos.

Os dados da pesquisa sobre o uso das tecnologias pelos professores universitários foram obtidos com a aplicação de um questionário, com questões abertas e fechadas, que foi respondido, no primeiro semestre de 2007, por professores de cursos de graduação presenciais que já haviam participado de oficinas e/ou cursos de formação em ferramentas de EaD realizados em IES da Baixada Santista, SP.

A formulação desse instrumento inicial considerou aspectos que permitissem uma abordagem quantitativa e qualitativa dos dados a serem obtidos, buscando coletar informações sobre formação, auto-formação, utilização das ferramentas tecnológicas, dificuldades,

possibilidades pedagógicas oferecidas por essas ferramentas, entre outras. A análise dos dados obtidos com as respostas dos questionários possibilitou a seleção posterior de seis docentes para a realização de entrevistas, tendo em vista o aprofundamento de questões trazidas nos dados colhidos anteriormente. Essas entrevistas esclareceram aspectos postos inicialmente e ampliaram as perspectivas iniciais apresentadas nos dados obtidos na primeira etapa. De acordo com Bogdan,

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

É importante frisar que, como o contexto analisado correspondia a um processo de transição, já que a utilização de recursos de EaD não era uma imposição institucional nas IES, mas opção dos professores com base em percepções pessoais, a abordagem qualitativa também se apresentou como indicada para a identificação do processo que os conduziu a adotarem recursos de EaD em suas atividades, de como as definições se formaram.

Feitas as entrevistas, essas foram transcritas e, a partir do material obtido, foram objeto de análise segundo os objetivos da pesquisa, considerando que, de acordo com Bogdan, é fundamental que o pesquisador procure “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). Procurou-se estar atento aos dados que emergiram durante seu desenvolvimento, posto que:

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só começa a estabelecer após a escolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. [...] Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Em certos momentos, algumas entrevistas caracterizaram-se como um diálogo entre entrevistador e entrevistado, dentro de um processo de reflexão interativa, de troca de experiências, pois considerou-se a importância de se compreender as percepções e as dúvidas dos entrevistados sobre questões que afloraram durante a investigação. Esse desenvolvimento permitiu o aprofundamento do estudo na perspectiva qualitativa, que veio a somar-se aos dados anteriormente obtidos.

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à leitura e releitura das mesmas, com finalidade de estabelecer as categorias de análise, as quais foram assim definidas: formação em novas tecnologias, que objetivou investigar como se deu a formação dos entrevistados

nesse âmbito; utilização das ferramentas tecnológicas, que visou a identificar as ferramentas tecnológicas utilizadas nas práticas docentes e como se dava esse uso; e uso do tempo e implicações no trabalho docente, que teve por objetivo analisar aspectos relativos ao impacto dessas práticas na administração do tempo docente.

Essa escolha buscou seguir a orientação de Bardin (1977), segundo a qual: “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” (p. 117-118).

A pesquisa confirmou a utilidade e importância do emprego de ferramentas de comunicação a distância na dinamização e diversificação das práticas docentes nos cursos presenciais, com destaque para as possibilidades de ampliação do espaço-tempo de aprendizagem e atendimento diferenciado, que considera as demandas e especificidades de cada aluno. O estudo também revelou que essas práticas híbridas ocorrem por iniciativa docente, mas, igualmente, por solicitação do corpo discente. Os resultados mostraram, ainda, as dificuldades enfrentadas por alguns dos professores em relação à utilização das ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino-aprendizagem a elas relacionadas, algumas de cunho formativo, outras pela falta de suporte tecnológico e/ou pedagógico institucional especializado. A carência de troca de experiências com outros docentes foi outro aspecto constatado. Também foram relevantes as implicações dessas práticas no trabalho docente, pois demandavam preparação de materiais para situações de aprendizagem diferenciadas: presenciais e a distância, e no atendimento a alunos fora da sala de aula, com dispêndio de tempo superior ao formal, inclusive com interferências em atividades fora do âmbito docente.

Para apresentar e aprofundar a análise dos temas propostos, o **Relatório de Pesquisa** foi estruturado da seguinte forma: além da presente **Introdução**, foram organizados **três Capítulos**. O **primeiro capítulo**, intitulado: “**A EAD e os cursos de graduação presenciais: aspectos da legislação e campo de possibilidades**”, considera a questão das novas tecnologias na sociedade atual: sua presença crescente e a importância de sua consideração e utilização em todas as áreas do conhecimento humano e aborda aspectos da legislação sobre EaD vigente no Brasil, no que se refere a possíveis interfaces com o ensino presencial.

O **segundo capítulo**: “**Entre o presencial e o virtual**” apresenta resultados do estudo exploratório inicial, feito por meio de questionário estruturado e das entrevistas realizadas com 6 (seis) docentes, a partir das quais foram estabelecidos e analisados os eixos temáticos, centrados na formação em novas tecnologias e utilização das ferramentas tecnológicas no ensino presencial.

No **terceiro capítulo**, intitulado: “**A Ead no ensino presencial: implicações no trabalho docente**”, analisa aspectos referentes à administração do tempo por parte dos professores que utilizam as ferramentas tecnológicas e suas interferências no trabalho.

As **Considerações** retomam aspectos referentes aos resultados obtidos, ponderando sobre as possibilidades de ampliação do tema em projetos futuros.

CAPÍTULO 1 – A EAD E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS: aspectos da legislação e campo de possibilidades

Este capítulo aborda a questão das novas tecnologias na sociedade atual, sua presença crescente e a importância de sua consideração e utilização em todas as áreas do conhecimento humano. Além disso, aborda aspectos da legislação sobre EaD vigente no Brasil, no que se refere a possíveis interfaces com o ensino presencial. Lembrando que a presente pesquisa busca discutir a questão da utilização do computador e da Internet por professores e alunos do ensino superior em IES da Baixada Santista, SP, foram trazidos para a discussão alguns dados sobre o uso dessas ferramentas tecnológicas no Brasil. Esses dados foram extraídos da 2ª edição da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil - TIC DOMICÍLIOS e TIC EMPRESAS 2006, elaborada pelo CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil e publicada em 2007. Os dados serão inicialmente apresentados no contexto geral. Como o tema da pesquisa é focado na utilização de ferramentas de EaD em cursos de graduação presenciais, foram selecionadas informações da referida pesquisa relativas a questões que são pertinentes ao trabalho.

1.1. O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: algumas considerações

A Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil mostra o nível de utilização do computador e da Rede Mundial pela população brasileira sob vários aspectos que devem ser observados na formação básica e continuada dos indivíduos.

Os sinais de crescimento acelerado em relação ao acesso à Internet, no Brasil, já eram evidentes, embora ainda prejudicados por fatores financeiros relativos aos custos dos equipamentos e à conectividade. O barateamento dos computadores, em razão de financiamentos governamentais e da cotação do dólar favorável a importações; a ampliação dos serviços de banda larga e *wireless*; a estabilidade econômica e os investimentos públicos para dotar escolas públicas de equipamentos com acesso à Internet propiciaram incremento ainda maior nesse processo. O resultado pode ser verificado em matéria veiculada no “Jornal da Globo”, edição de 09 de Outubro de 2007, ao divulgar pesquisa do *Pew Institute*, dos EUA, segundo a qual 44% da população de áreas urbanas brasileiras têm acesso a computadores, enquanto em 2002 esse número foi estabelecido em 22%. Esse crescimento

percentual foi considerado o maior do mundo, à frente de países como Eslováquia e Bulgária, por exemplo.

Esses dados auspiciosos não são, no entanto, totalmente corroborados pela 2ª edição da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil - TIC DOMICÍLIOS e TIC EMPRESAS 2006, elaborada pelo CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil, realizada entre os meses de julho e agosto de 2006, em todo o território nacional, pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), braço executivo do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) e publicada em 2007. Segundo Balboni (2007):

[...] Como na edição do ano anterior, a pesquisa mediu a penetração e uso da Internet em domicílios, incluindo os seguintes módulos: Acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação; Uso do Computador; Uso da Internet; Governo Eletrônico; Comércio Eletrônico; Segurança na Rede; Acesso sem Fio; Habilidades com o Computador; Habilidades com a Internet; Uso do *e-mail*; Spam; e Intenção de Aquisição de Equipamentos e Serviços TIC (BALBONI, 2007, p. 24).

De acordo com os responsáveis, a pesquisa foi dividida em dois âmbitos: Domiciliar e Empresarial. Na área domiciliar, segundo Mariana Reis Balboni, coordenadora do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação - CETIC.br., “a pesquisa manteve o padrão metodológico internacional da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e da Eurostat (Instituto de Estatísticas da Comissão Européia)”, objetivando, ainda, aprofundar a análise de dados sobre a lista de indicadores-chave mencionada. Os coordenadores do levantamento alertam que “foram realizadas 10.510 entrevistas na zona urbana, com pessoas a partir de 10 anos de idade, cobrindo as cinco regiões do país” (Pesquisa sobre o uso das TIC no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2006, 2007, p. 24), sendo que a amostra probabilística foi baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Segundo Balboni, no âmbito empresarial:

[...] as entrevistas foram aplicadas por telefone para 2.700 empresas com mais de 10 funcionários de todas as regiões do país, e que compõem oito segmentos da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE): Indústria de Transformação; Construção; Comércio e Reparação de Automóveis; Hotelaria e Alimentação; Transporte, Armazenagem e Comunicação; Atividades Imobiliárias; Atividades Cinematográficas, Vídeo, Rádio e TV; e o Setor Financeiro, novidade neste ano que, contudo, não teve seus resultados contabilizados nesta publicação para manter a comparabilidade internacional (Pesquisa sobre o uso das TIC no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2006, 2007, p. 24).

Alguns dados desse levantamento são de interesse para a pesquisa em tela, pois trazem informações importantes do contexto em que a atividade docente se processa. É importante salientar, inicialmente, que o presente trabalho não pretende apresentar os dados da 1ª edição da Pesquisa do CGI, ou aqueles constantes do levantamento do *Pew Institute*, nem tampouco efetuar comparativos aprofundados sobre os mesmos. Eventuais comparações objetivarão, tão somente, confirmar evoluções e tendências apresentadas por esses estudos. A inserção desses dados neste trabalho justifica-se pelo tema da pesquisa e também pelo fato de esses dados serem recentes, o que possibilita um estudo aproximativo com as questões da investigação realizada com os professores do ensino superior.

1.1.1. O uso do computador e da Internet

Os dados da pesquisa (Gráfico 1 do Anexo 1) revelam o predomínio da televisão (97,03%) e do rádio (89,61%) como os meios mais presentes. É interessante notar que o telefone celular móvel (67,64%), apesar de relativamente recente no Brasil (década de 1990), suplanta o telefone fixo (49,69%). De fato, a telefonia móvel teve um importante crescimento desde a sua implantação no país, tornando-se um acessório indispensável no cotidiano da sociedade. Essa diferença é, portanto, compreensível, já que o telefone fixo tem por referência o domicílio, enquanto o móvel é inerente ao indivíduo. Hoje, a constante evolução tecnológica da telefonia móvel permite, além do contato vocal convencional, acesso à Internet, com inúmeros e crescentes serviços.

A presença da televisão aberta nos domicílios (Gráfico 1 do Anexo 1), correspondendo a 97,03%, confirma a supremacia atual desse meio de comunicação social, intensamente utilizada por governos e empresas, que tiram o máximo de proveito das NTIC a ela relacionadas, e do fascínio que a imagem e a mensagem exercem sobre o ser humano, ainda majoritariamente receptor passivo. Os setores públicos e privados aprenderam a tirar o máximo de proveito político e comercial desse veículo, nem sempre em benefício dos cidadãos.

O computador de mesa aparece com 19,30%, o que é um índice relativamente baixo, se comparado ao de países desenvolvidos. Mas devem ser consideradas as dimensões continentais do Brasil, e as diferenças entre as regiões brasileiras e, entre os grandes centros urbanos e os conglomerados urbanos, urbana e economicamente menos complexos. No

entanto, segundo Rogério Santanna dos Santos¹ (Pesquisa sobre o uso das TIC no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2006, 2007, p. 30), houve um aumento de 3% na presença de computadores em domicílio, em relação a 2005, o que é considerado expressivo e atribuído a programas governamentais. Ele também destaca a importância da disseminação e democratização da conexão do tipo banda larga, como fator de inclusão social e digital, além de ser essencial ao desenvolvimento econômico do Brasil. Considera a Internet como “sistema nervoso da nova economia globalizada”, e a infra-estrutura de banda larga como “adequada para os desafios da nova economia e da sociedade do conhecimento” (PESQUISA SOBRE O USO DAS TIC NO BRASIL: TIC DOMICÍLIOS E TIC EMPRESAS 2006, 2007, p. 32).

1.1.2. Diferenças regionais: acesso à Internet

Analisando a questão regional (Gráfico 2 do Anexo 1), observam-se as diferenças regionais, que apontam a proporção de domicílios que possuem computador e Internet. No que se refere à presença de computadores, o Sul apresenta o maior percentual (24,63%), seguido do Sudeste (24,19%), do Centro-Oeste (18,88%), do Norte (10,39%) e, finalmente, do Nordeste (8,15%). A pesquisa do CGI não esclarece os motivos pelos quais a Região Norte vem à frente da Nordeste, mais populosa; mas um deles, provavelmente, é a existência da Zona Franca de Manaus. Quanto ao acesso à Internet, o Sudeste (18,74%) suplanta o Sul (16,90%), seguidos pelo Centro-Oeste (13,05%), mais uma vez pelo Norte (6,15%) e, por fim, pelo Nordeste (5,54%).

A Região Sudeste, à qual pertence a Baixada Santista, onde ficam as IES cujos docentes foram objeto da pesquisa conta com 24,19% de domicílios com computador, e 18,74% com acesso à Rede Mundial; 49,22% dos domicílios dispõem de computador. Voltando ao âmbito geral, mesmo na classe DE, de menor poder aquisitivo, 23,41% dos domicílios têm esse tipo de equipamento. No entanto, apenas 8,73% da classe DE brasileira têm acesso domiciliar à Rede Mundial (Gráfico 4 do Anexo 1). Isso não impede, no entanto, que os alunos tenham acesso à Rede Mundial em outros ambientes, como *lan houses*, por exemplo, onde o custo horário de utilização das máquinas conectadas tornou-se bastante acessível, da ordem de R\$ 2,00 por hora, ou menos. O acesso à Internet é crescente em relação ao nível de escolaridade

¹ **Rogério Santanna dos Santos** é Secretário de Logística e Tecnologia da Informação do Ministério do Planejamento e membro do conselho do Comitê Gestor da Internet no Brasil.

(Gráfico 4 do Anexo 1), embora não necessariamente em função do grau de estudo, posto que o uso da Rede Mundial nos domicílios tende a ocorrer antes mesmo do início da escolarização formal. Esses dados servem para reforçar a percepção de que o uso da Internet não pode ser negligenciado nos processos formativos, sejam eles básicos ou continuados.

A ponderação anterior (sobre o acesso domiciliar à Rede Mundial não ser um fator excludente, mas apenas um empecilho) é confirmada pela pesquisa do CGI (Gráfico 5 do Anexo 1): centros públicos pagos (*lan houses, cyber cafés, etc.*) ocupam a segunda colocação, como local de acesso individual à Internet.

O percentual pouco significativo de acesso via centros públicos gratuitos talvez seja explicada pela ainda baixa oferta desse tipo de equipamento, enquanto a comparação entre o percentual de acesso realizado “de casa”, 40,04% é significativo em relação à totalização de acessos realizados “da escola”, 15,56%. Trata-se de dados pontuais que mostram a predominância do local de acesso à Internet e revelam, em relação à escola, um percentual pequeno de uso da Internet. Mas o dado que aparenta maior relevância é o fato do acesso ser feito majoritariamente “de casa”, potencializando a utilização da Rede Mundial como parte dos projetos docentes, seja na área de pesquisa, seja na de comunicação, fora do ambiente presencial.

Esse potencial é confirmado pelo levantamento do CGI (Gráfico 6 do Anexo 1) que coloca muito próximas atividades como: Comunicação (78,18%), que engloba *e-mails*; Busca de informações (75,36%), que sugere pesquisa; e Treinamento e Educação (64,39%), que também envolve pesquisa, além de outras atividades.

A relação entre Comunicação e Treinamento e Educação serve para a seguinte reflexão:

O professor, no seu trabalho, vive imerso num mundo de comunicação, não necessariamente de novas tecnologias. Os jovens vivem, no seu cotidiano, imersos num mundo de novas tecnologias, não necessariamente de comunicação (TOSCHI, 2005, p. 111).

O docente que quiser assumir a condição de mediador no processo de aprendizagem do aluno deve aprender a integrar e conciliar esses dois “mundos”; precisa compreendê-los para, assim, melhor alcançar e melhor atuar na zona proximal do aprendente, auxiliando-o de forma mais efetiva e produtiva na construção do conhecimento.

No que se refere à comunicação via Internet (Gráfico 7 do Anexo 1), a pesquisa do CGI aponta que 56,78% das contas de *e-mail* são “gratuitas”, normalmente caracterizadas por limitações de memória e de conectividade (conexões discadas, com baixa taxa de transmissão de dados). Os provedores têm ampliado e melhorado a oferta desse tipo de serviço, mas o uso

dessa modalidade de conta para o envio de arquivos com materiais didáticos (aulas, apostilas, etc.) - sobretudo quando dotados de imagens, animações, som e afins – é praticamente inviável, mesmo quando compactados.

Não se pode deduzir, no entanto, que não possuir nenhuma habilidade para o uso do computador equivalha à exclusão digital. Assim, os 55,37% de indivíduos nessa condição (Gráfico 8 do Anexo 1), podem representar excluídos digitais ou indivíduos para os quais a utilização do computador não é imprescindível em seu cotidiano. Para estes, o uso desse tipo de tecnologia pode não ter significado pragmático ou interesse imediato, mas não se pode dizer o mesmo em relação aos seus descendentes. Nesse sentido, assegurar acesso democrático às NTIC teria a fundamental importância de ampliar o leque de opções ao cidadão. Essa lógica, aliás, também vale para aqueles que não vêem utilidade presente para o computador ou acesso à Internet. Mesmo assim, a evolução tecnológica em todos os segmentos do mercado, com suas implacáveis implicações nas atividades profissionais e na vida das pessoas (obsolescência, inutilidade, etc.), tornam o conhecimento desses recursos um fator de aprimoramento (conhecimento de novas técnicas e produtos) ou de flexibilidade, capaz de proporcionar novas perspectivas e motivações aos indivíduos.

1.1.3. Formação em TIC

A questão da Formação em TICs também é apresentada na pesquisa do CGI. É interessante notar (Gráfico 8 do Anexo 1) que a maioria aprende por conta própria (12,62%) e esse número supera os que o fazem em instituições formais de ensino (6,55%), ou em cursos de treinamento para adultos (4,16%). As escolas especializadas em informática aparecem como as principais fontes de obtenção dessas habilidades, embora a pesquisa não permita comparar a efetividade da aprendizagem em relação aos outros modais. A aprendizagem com parentes, amigos ou colegas de trabalho (8,99%), também percentualmente superior à obtida por meio de instituições formais de ensino, denota facetas colaborativas e afetivas, aspectos que talvez faltem em ambientes formais. A aprendizagem em escolas de informática, em cursos de treinamento de adultos ou por conta própria podem refletir motivações contextualizadas. Complementando, 6,55% correspondem à aprendizagem em instituições formais de ensino e 55,37% revelaram não possuir qualquer tipo de formação.

Os dados do CGI, no que tange a habilidades ligadas ao uso da Internet (Gráfico 9 do Anexo 1): a busca de informação é apontada por 28,00%; o envio de *e-mails* com arquivos

anexos, por 19,85%; e os *chats*, por 16,53%. Esses são recursos normalmente presentes em plataformas de EaD. A referida pesquisa nacional acrescenta:

Entre o total de internautas, 64,4% usou a Internet para atividades de treinamento ou educacionais, sendo que 57,1% realiza pesquisas escolares, 19,9% usa a rede para buscar informações um livro ou artigo ou baixar material online (PESQUISA SOBRE O USO DAS TIC NO BRASIL: TIC DOMICÍLIOS E TIC EMPRESAS 2006, 2007, p. 74).

Essas ferramentas são úteis às suas práticas docentes, em cursos de graduação presenciais, e sobre esse aspecto Oliveira (2002) observa:

Utilizando o correio eletrônico, *chats*, listas de discussão e ferramentas específicas a ambientes de aprendizagem a distância, alunos e professores podem comunicar-se síncrona e assincronamente, em qualquer ambiente, ampliando e redimensionando a noção de tempo e espaço, no processo educacional (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

1.1.4. Informatização nas empresas

Sobre o nível de informatização das empresas (Gráfico 10 do Anexo 1): 87,12% delas dispõem de rede com fio; 39,29%, de Intranet; 20,44%, de Extranet; 17,44%, de rede sem fio e apenas 8,13% não possuem rede. Esse arcabouço tecnológico requer profissionais preparados para a utilização desses recursos e as escolas devem estar preparadas para atenderem a essa demanda, concatenando conteúdos e contextos, já que o uso da Internet, inclusive em setores que eram considerados basicamente braçais (Construção, 98,29%, segundo o Gráfico 11 do Anexo 1) é amplo e crescente. A pesquisa do CGI (Gráfico 11 do Anexo 1) aponta que mesmo o setor que apresentou menor índice de uso da Internet, Hotel / Alimentação, atingiu 87,68% nesse quesito. Esse mesmo levantamento, relativo a outros setores que englobam a prestação de serviços, tais como: Comércio e Reparação de Autos (92,95%), Transporte / Armazenagem / Comunicação (98,42%); Atividades Imobiliárias, alugueis e serviços (99,28%), e Atividades de Cinema / Vídeo / Rádio / TV (100%) demonstra, uma vez mais, que não se pode desprezar esse recurso em qualquer área do conhecimento humano, pois ele já está definitivamente integrado ao cotidiano. Os dados também apontam que em qualquer região brasileira o percentual de empresas que utilizam a Rede Mundial é superior a 93%.

É escusado lembrar que a Internet é caracterizada pela diversidade cultural, de idéias, de informações e de objetivos, o que a torna um dos veículos de globalização mais democráticos, abrangentes, atrativos e eficientes da atualidade, quiçá o principal.

Castells (2003) realça esse macro-caráter da Rede Mundial quando discorre que:

A coexistência pacífica de vários interesses e culturas na Rede toma a forma da *World Wide Web* – WWW (Rede de Alcance Mundial), uma rede flexível formada por redes dentro da Internet onde instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os próprios sítios (*sites*), que servem de base para que todos os indivíduos com acesso possam produzir sua *homepage*, feita de colagens variadas de textos e imagens (CASTELLS, 2003, p. 439-440).

Não considerar as potencialidades do uso da Internet e das NTIC no atual contexto social e econômico é, portanto, prejudicar a formação do aluno e, conseqüentemente, comprometer o desenvolvimento profissional e humano do indivíduo. Também Belloni (2001) refere-se a essa questão, quando afirma:

[...] mudanças – no processo econômico, na organização e gestão do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho, na cultura cada vez mais mediatizada e mundializada – requerem transformações nos sistemas educacionais que cedo ou tarde vão assumindo funções e enfrentando novos desafios (BELLONI, 2001, p. 4).

É importante, portanto, que as novas tecnologias sejam incorporadas à formação do aluno e para tal também os professores precisam conhecer as novas tecnologias e ter acesso a elas, preferencialmente com suporte das IES. Incorporar as potencialidades das ferramentas tecnológicas ao processo de ensino-aprendizagem implica assumir o papel de mediadores, acessíveis e flexíveis, cientes de que, como afirma Castells (2003, p. 440): “O preço a pagar por uma participação tão diversa e difundida é deixar que a comunicação espontânea, informal prospere simultaneamente”.

Os dados da **Tabela 3**, relativos à frequência do acesso individual à Internet, divulgados pelo CGI, são compatíveis com os do estudo elaborado pelo *Pew Institute*, dos EUA, anteriormente mencionado. Os 46,01% de brasileiros que acessam diariamente a Rede Mundial são estatisticamente coerentes com os 44% apontados por aquele instituto internacional de pesquisa. Reforçam a certeza de que o uso da Rede Mundial não pode ser negligenciado pela área da Educação, pois, seguramente, essa taxa de frequência é superior a de visitas de estudantes a livrarias e bibliotecas, outras fontes de pesquisa recomendadas pelos professores. Essa utilidade é destacada por Demi Getscho², quando afirma que:

A última versão da pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil, a TIC Domicílios 2006 [...] mostra que a rede é reconhecida como *ferramenta de educação*. E esse reconhecimento não está restrito aos grandes centros, onde o uso da Internet já é corriqueiro e onde há infra-estrutura de porte

² **Demi Getschko**, Diretor-Presidente do NIC.br.

adequado, mas, e especialmente, nos remotos rincões do país (Pesquisa sobre o uso das TIC no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2006, 2007, p. 35).

1.1.5. O uso do computador pelos jovens do ensino médio e superior

As informações sobre o uso do computador e da Internet de acordo com a faixa etária que normalmente corresponde ao Ensino Médio e Superior foram também considerados relevantes para este trabalho, considerando que possibilitam visualizar um quadro dos jovens em relação ao uso das novas tecnologias.

Tabela 1 – Proporção de indivíduos que já utilizaram um computador.³
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	Sim	Não
FAIXA ETÁRIA		
10 - 15	72,00%	28,00%
16 - 24	73,17%	26,63%
GRAU DE INSTRUÇÃO		
Superior	93,96%	6,04%

Esses dados revelam que a maioria absoluta dos indivíduos entre 10 e 24 anos já utilizou computador. É significativo que os detentores de grau de instrução superior totalizam 93,96% nesse item, superior aos da faixa etária teoricamente correspondente à fase estudantil regular nesse nível de graduação.

Tabela 2 – Frequência de uso individual do computador.⁴
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

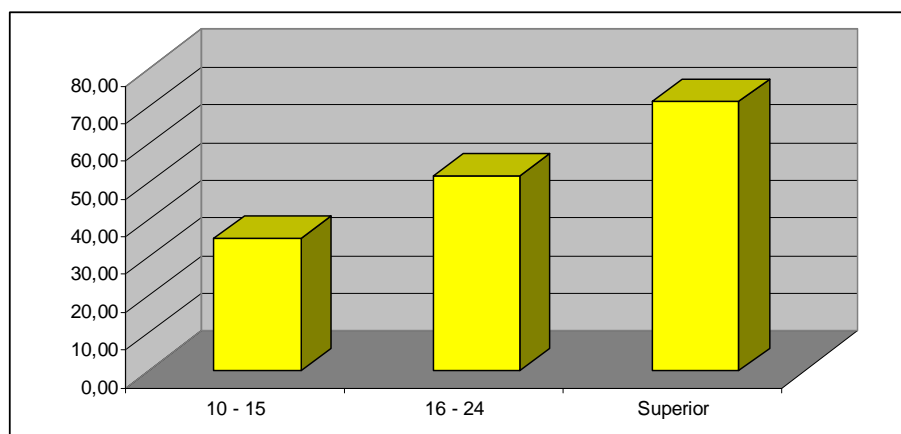
	Diariamente	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês	Menos do que uma vez por mês
FAIXA ETÁRIA				
10 – 15	35,02%	46,18%	12,03%	6,77%
16 – 24	51,78%	34,96%	9,84%	3,43%
GRAU DE INSTRUÇÃO				
Superior	71,34%	22,17%	4,88%	1,61%

³ Excerto da **Tabela 1** - Proporção de indivíduos que já utilizaram um computador (Anexo, p.7).

⁴ Excerto da **Tabela 2** - Frequência de uso individual do computador (Anexo, p. 8).

Foi considerado interessante transformar os dados correspondentes à frequência diária de uso do computador apresentados na **Tabela 2** no **Gráfico 1**, como forma de melhor visualizar a tendência revelada.

Gráfico 1 - Frequência de uso individual, diário, do computador (%).
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)



O uso diário ou pelo menos uma vez por semana do computador, relativo aos indivíduos com grau de instrução superior, corresponde a 93,51% (**Tabela 2**), sendo que 71,34% usam diariamente o computador (**Tabela 1**). Também é possível verificar que o uso diário é diretamente proporcional à idade das pessoas dentro das faixas etárias analisadas. A análise dos dados apresentados nas **Tabelas 1 e 2**, condensados na **Tabela 3**, indicam que quem já utilizou um computador passa a utilizá-lo ao menos uma vez por semana, ou seja, faz uso freqüente dele, integrado ao seu cotidiano, seja na fase escolar regular, seja posteriormente à graduação, profissionalmente.

A popularização do computador e o advento e disseminação da Rede Mundial potencializaram seu uso em escala planetária, em todos os setores e, segundo Belloni:

Neste quadro de mudanças da sociedade e no campo da educação, já não se pode considerar a educação a distância (EaD) apenas como um meio de superar problemas emergenciais (como parece ser o caso na LDB brasileira), ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história (como foi o caso de muitas experiências em países grandes e pobres, inclusive o Brasil, nos anos 70) (BELLONI, 2001, p. 4).

A questão da adequação do uso do computador como recurso educacional é, então, fundamental para a compreensão do significado hodierno da tecnologia, pois:

O planejamento e a produção de materiais e sistemas de ensino sofreram profundas mudanças, nas últimas quatro décadas, graças, primeiro, ao desenvolvimento da instrução programada e do ensino por meio de

computadores e, em segundo lugar, em virtude da realização de programas ambiciosos de ensino-aprendizagem por meio da televisão e do vídeo. Tanto nas áreas de materiais impressos como nas da televisão, rádio e informática educativa, ocorreu um refinamento inegável nos procedimentos de produção de materiais para fins de ensino, que gerou uma nova linguagem, novos esquemas de trabalho, novas concepções, novas técnicas e novos instrumentos de avaliação. Terminologias e realidades novas, ligadas à instrução programada e à informática educativa, como especificação operacional de objetivos, testes de pré-requisitos, população-alvo, ensino de conceitos e cadeias etc., passaram a fazer parte do repertório verbal da educação, da mesma forma que muitos conceitos originados da televisão educativa, como determinação de competências, pesquisa formativa, avaliação somativa etc. (PFROMM NETTO, 2001, p. 38).

Tabela 3 – Proporção de indivíduos que já utilizaram um computador x Frequência de uso individual do computador
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	Já utilizaram um computador	Uso diário ou pelo menos uma vez por semana
FAIXA ETÁRIA		
10 - 15	72,00%	81,20%
16 - 24	73,17%	86,74%
GRAU DE INSTRUÇÃO		
Superior	93,96%	93,51%

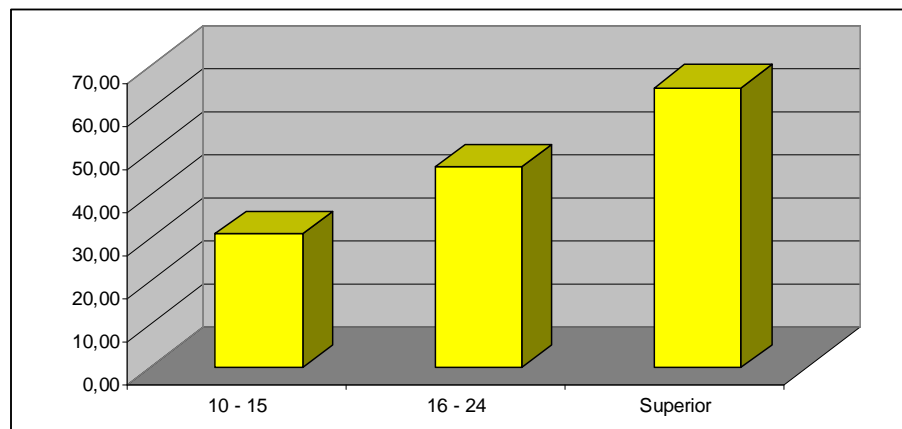
A **Tabela 4** e o **Gráfico 2** têm como enfoque a frequência de acesso individual, diário, à Internet nas faixas de dados consideradas de interesse para a presente pesquisa.

Tabela 4 – Frequência de acesso individual, diário, à Internet.⁵
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	Diariamente	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês
FAIXA ETÁRIA			
10 – 15	31,15%	47,59%	16,26%
16 – 24	46,59%	37,68%	11,96%
GRAU DE INSTRUÇÃO			
Superior	65,04%	27,33%	5,63%

⁵ Excerto da **Tabela 3** - Frequência de acesso individual, diário, à Internet (Anexo 1).

Gráfico 2 - Frequência de acesso individual, diário, à Internet (%).
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)



O acesso diário ou pelo menos uma vez por semana, relativo aos indivíduos com grau de instrução superior, corresponde a 92,37% (65,04% + 27,33%), sendo que 65,04% acessam diariamente a Rede Mundial. Mais uma vez, é perceptível que o acesso diário à Internet é diretamente proporcional à idade das pessoas dentro das faixas etárias analisadas. Há coerência em concluir, a partir desses dados da pesquisa do CGI, que não apenas o uso do computador está integrado ao cotidiano como, também, o acesso à Internet, nas mesmas faixas etárias.

A **Tabela 5** relaciona os dados das tabelas 1, 2 e 4, mostrando que o uso do computador e da Internet é significativo nas faixas de idade que correspondem ao Ensino Médio e Superior.

Tabela 5 – Proporção de indivíduos que já utilizaram um computador x Frequência de uso individual do computador x Frequência de acesso individual, diário, à Internet.
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	Já utilizaram um computador	Uso diário ou pelo menos uma vez por semana	Acesso diário ou pelo menos uma vez por semana à Internet
FAIXA ETÁRIA			
10 – 15	72,00%	81,20%	78,74%
16 – 24	73,17%	86,74%	84,27%
GRAU DE INSTRUÇÃO			
Superior	93,96%	93,51%	92,37%

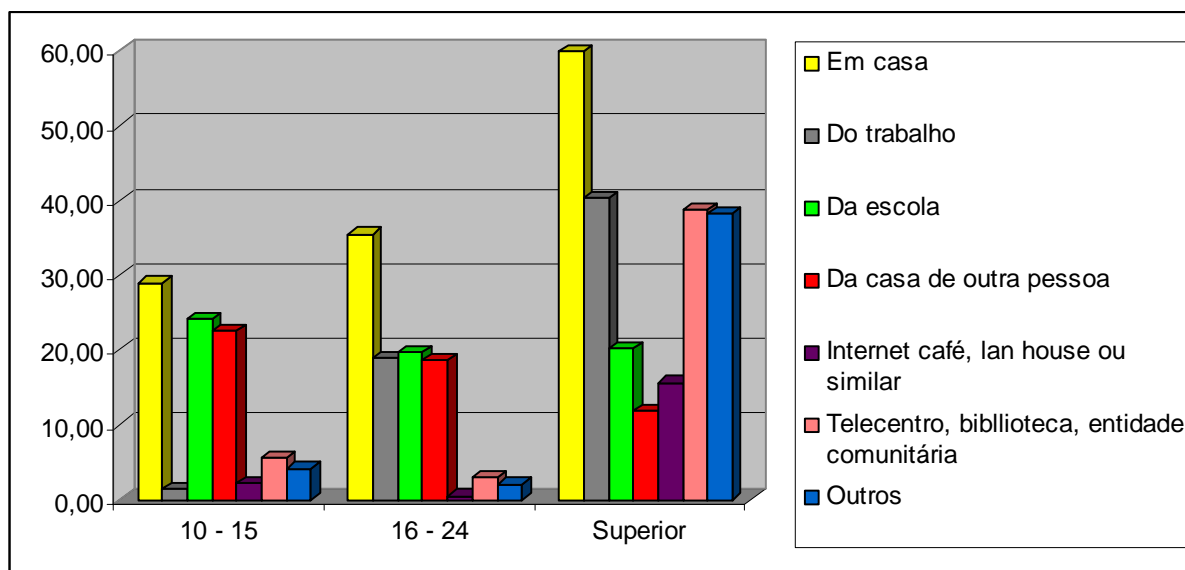
A **Tabela 6** e o **Gráfico 3** mostram dados relativos ao local de acesso individual à Internet:

Tabela 6 – Local de acesso individual à Internet.⁶
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	Em casa	Do trabalho	Da escola	Internet café, lan house ou similar	Da casa de outra pessoa	Telecentro, biblioteca, entidade comunitária	Outros
FAIXA ETÁRIA							
10 – 15	28,98%	1,35%	24,13%	22,56%	2,16%	5,57%	4,12%
16 – 24	35,48%	18,86%	19,70%	18,73%	0,52%	2,96%	2,06%
GRAU DE INSTRUÇÃO							
Superior	59,83%	40,24%	20,18%	11,91%	15,61%	38,74%	38,25%

Esses dados são relevantes, pois a utilização de ferramentas de EaD em cursos de graduação está relacionada ao acesso à Internet. Como nem todos dispõem de computador e acessibilidade à Rede Mundial em casa, é importante constatar que existem alternativas de acesso.

Gráfico 3 - Local de acesso individual à Internet (%).
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)



⁶ Excerto da **Tabela 4** - Local de acesso individual à internet (Anexo 1).

1.1.6. O acesso à Internet pelos jovens do ensino médio e superior

De acordo com os dados da pesquisa do CGI, aqui discutidos, o acesso à Internet em casa e do trabalho é diretamente proporcional à idade e, teoricamente, ao grau de instrução, seguindo as tendências dos gráficos anteriores relativos a essas faixas etárias e nível de estudo. O acesso da escola, no entanto, mostra-se praticamente estável, no mesmo período. A análise desses dados permite que sejam feitas algumas deduções:

Para os graduados, o tempo de trabalho tende a ser o dobro do tempo escolar, o que justifica os acessos à Rede Mundial desse contingente (40,24%, do trabalho; 20,18%, da escola). Raciocínio semelhante para faixa etária dos 16 aos 24 anos, só que considerando atividades de estágio com carga horária diária semelhante à das disciplinas, também é válida (18,86%, do trabalho; 19,20%, de casa). Mas, segundo essas informações do levantamento do CGI, o acesso de casa, nesses dois casos, é o mais significativo, e o que possibilita maior flexibilidade na administração do tempo, tanto para alunos como para docentes.

As **Tabelas 7 e 8**, e os **Gráficos 4 e 5**, obtidos a partir delas, resumem o tempo gasto na Internet por semana e com que propósito, segundo as mesmas linhas de raciocínio anteriores.

Tabela 7 – Tempo gasto na Internet por semana.⁷
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	menos de 1h	1h - 5h	6h - 10h	11h - 15h	16h - 20h	20h - 30h	31h +
FAIXA ETÁRIA							
10 - 15	24,54%	52,43%	10,85%	5,06%	2,79%	1,73%	4,12%
16 - 24	15,99%	45,79%	13,92%	6,59%	3,76%	4,47%	2,06%
GRAU DE INSTRUÇÃO							
Superior	12,80%	37,49%	15,58%	10,72%	5,87%	38,74%	38,25%

⁷ Excerto da **Tabela 5** – Tempo gasto na internet por semana (Anexo 1).

Gráfico 4 – Tempo gasto na Internet por semana (%).
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

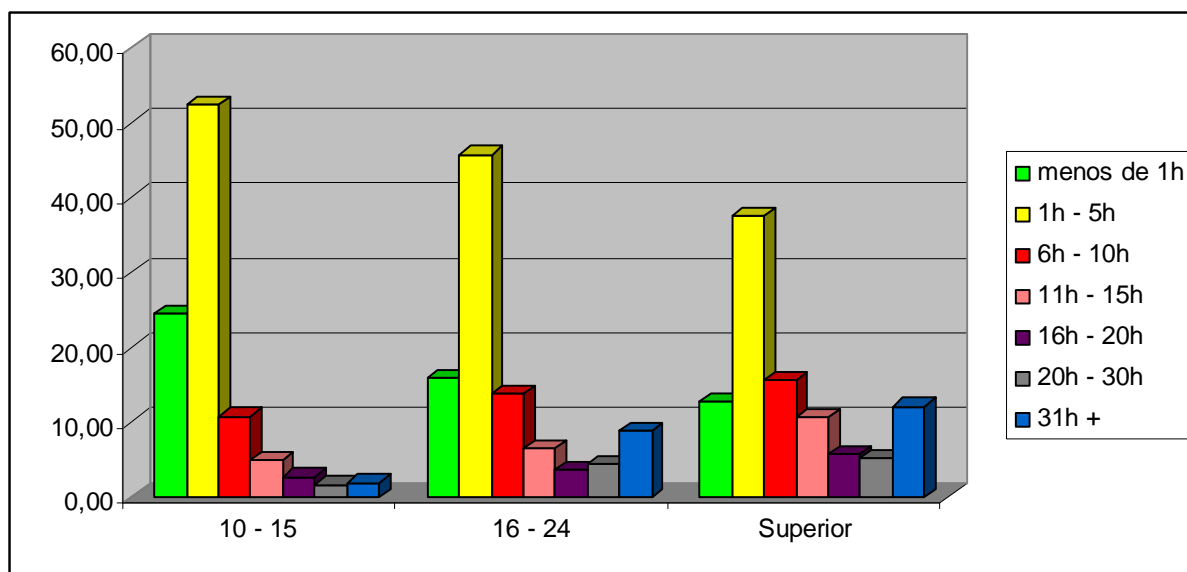
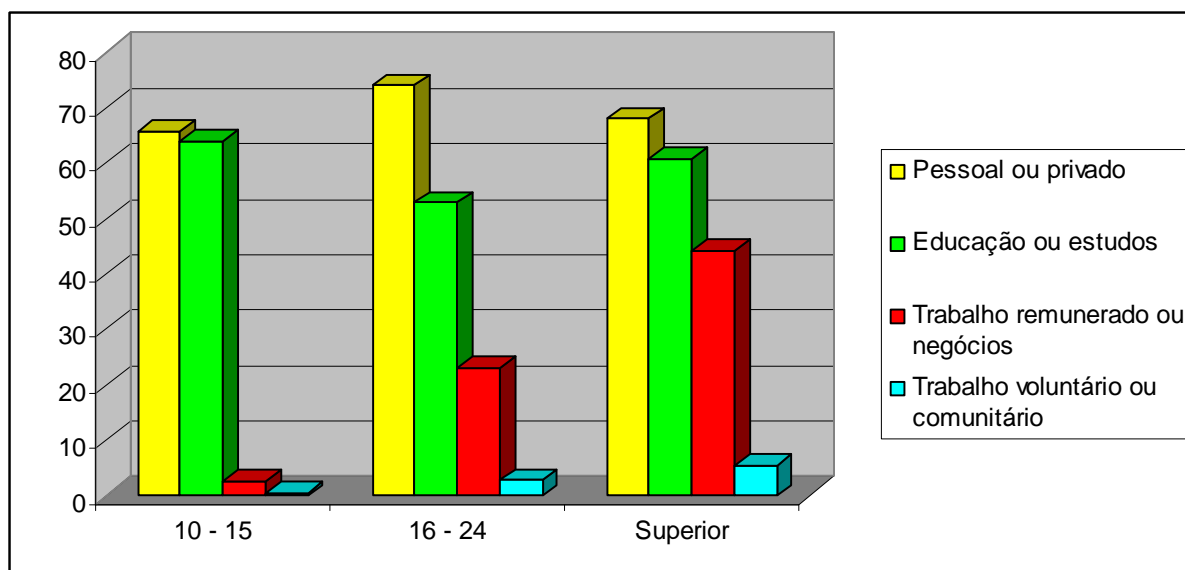


Tabela 8 – Propósito das atividades realizadas na Internet.⁸
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	Pessoal ou privado	Educação ou estudos	Trabalho remunerado ou negócios	Trabalho voluntário ou comunitário
FAIXA ETÁRIA				
10 – 15	65,76%	63,90%	2,58%	0,56%
16 – 24	74,05%	52,92%	23,00	2,84%
GRAU DE INSTRUÇÃO				
Superior	68,02%	60,86%	44,17%	5,51%

⁸ Excerto da **Tabela 6** – Propósito das atividades realizadas na internet (Anexo 1).

Gráfico 5 – Propósito das atividades realizadas na Internet (%).
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)



A análise das **Tabelas 7 e 8**, e dos **Gráficos 4 e 5**, elaborados a partir delas, respectivamente, permite observar que o tempo gasto na Rede Mundial, nas faixas consideradas relevantes para a presente pesquisa, é de 1 e 5 horas. As atividades relativas à educação ou estudos aparecem em segundo lugar em todas as faixas analisadas.

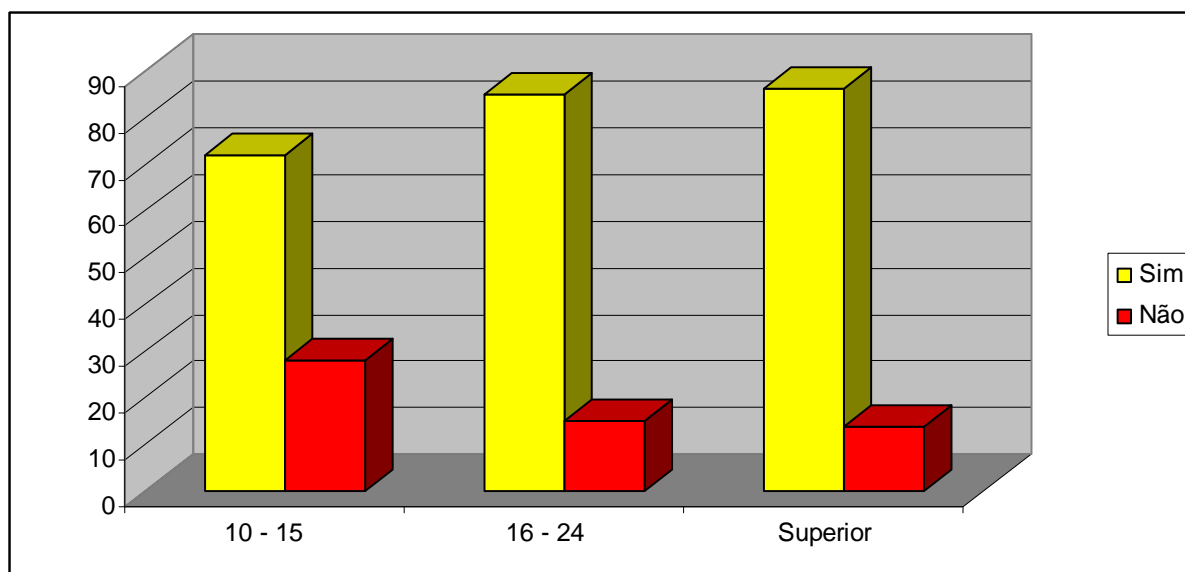
A **Tabela 9** e o **Gráfico 6** mostram a proporção de indivíduos que utilizam a Internet para se comunicar, outra atividade comum na modalidade EaD.

Tabela 9 – Proporção de indivíduos que utilizam a Internet para se comunicar.⁹
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	Sim	Não
FAIXA ETÁRIA		
10 – 15	71,97%	28,03%
16 – 24	85,01%	14,99%
GRAU DE INSTRUÇÃO		
Superior	86,28%	13,72%

⁹ Excerto da **Tabela 7** – Proporção de indivíduos que utilizam a internet para se comunicar (Anexo 1).

Gráfico 6 – Proporção de indivíduos que utilizam a Internet para se comunicar (%).
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)



A observação dos gráficos apresentados até agora continua a mostrar tendência de crescimento nos percentuais de acordo com as faixas etárias e grau de instrução de interesse da presente pesquisa.

Os dados relativos à proporção de indivíduos que utiliza a Internet para se comunicar também são relevantes. Eles ratificam a potencialidade dessa ferramenta para a troca de informações, que pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem, como forma de disponibilização de materiais ou como recurso de atendimento individualizado do aprendente. Esse potencial encontra eco na percepção de Oliveira (2002), quanto afirma que:

Outro aspecto favorável é o que os múltiplos códigos lingüísticos oferecidos pela tecnologia digital (imagens, textos, hipertextos, sons, animações, etc.) facilitam o respeito aos estilos singulares de aprendizagem, o que muitas vezes não é tão plausível numa situação presencial (OLIVEIRA, 2002, p. 98).

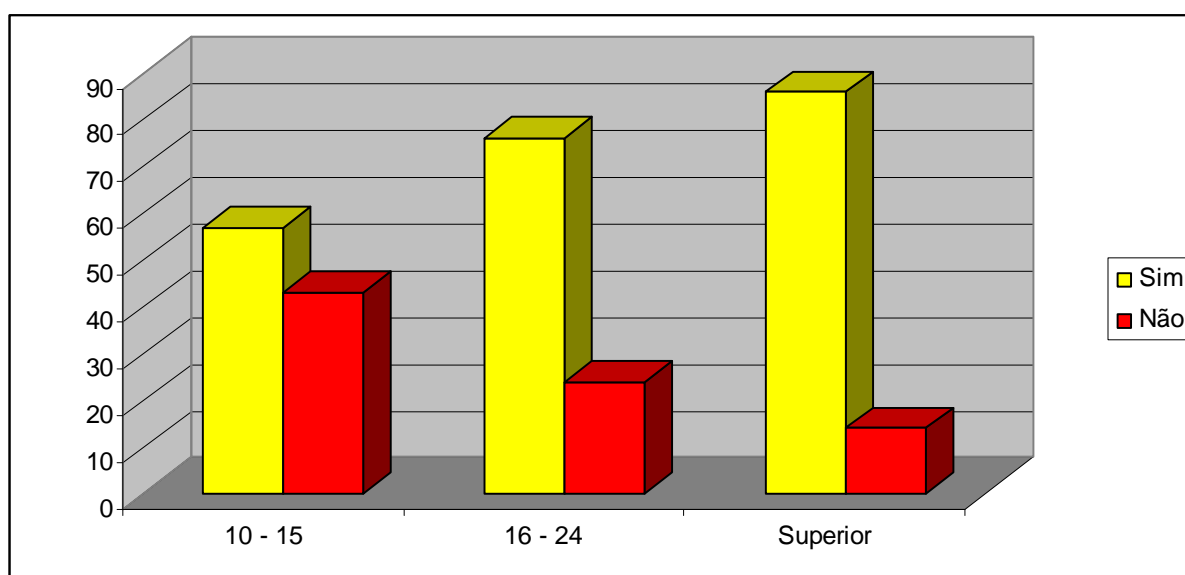
Considerando que os meios de comunicação normalmente utilizados incluem *chats*, *e-mails*, *Orkut*, *MSN* e afins, não há como ignorar as potencialidades interativas da Rede Mundial, que podem ser aproveitadas em procedimentos colaborativos e trocas de dados de vários tipos (textos, imagens, *links*, etc.), o que é comum em atividades de EaD.

A **Tabela 10** e o **Gráfico 7** apresentam a proporção de indivíduos que utilizam a Internet para buscar informações nas faixas etárias de interesse da presente pesquisa.

Tabela 10 – Proporção de indivíduos que utilizam a Internet para buscar informações.¹⁰
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	Sim	Não
FAIXA ETÁRIA		
10 – 15	56,80%	43,20%
16 – 24	76,19%	23,87%
GRAU DE INSTRUÇÃO		
Superior	85,87%	14,13%

Gráfico 7 – Proporção de indivíduos que utilizam a Internet para buscar informações (%).
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)



Pelos dados obtidos, observa-se que, no caso de busca de informações na Rede Mundial, esse processo já está bastante arraigado, culturalmente assimilado e cada vez mais presente no dia a dia da sociedade, individual e corporativo. As preocupações, nesse caso, ocorrem no âmbito da qualidade e fidedignidade das informações obtidas e, principalmente, no tratamento dados às mesmas, no sentido dialético: tese, antítese e síntese, que lhes dá significado, que as transforma em conhecimento. Essa visão está bem distante do simples “copiar/colar” e posterior replicação “em massa”, ações observadas em trabalhos escolares, em todos os níveis de formação.

Há uma questão de maturidade e de ética envolvida nesses procedimentos, mas a maioria dos alunos que ingressam em cursos de graduação ainda está em fase de formação de caráter,

¹⁰ Excerto da **Tabela 8** – Proporção de indivíduos que utilizam a internet para buscar informações (Anexo 1).

de atribuição de valores. Assim, a qualidade da mediação desse processo também é fundamental, e esse é um dos papéis fundamentais da Educação na sociedade atual.

Mas nem só os aspectos pedagógicos e éticos devem ser considerados na utilização de recursos de EaD. A proposta de ampliar informalmente a sala de aula, no tempo e no espaço, nos cursos de Graduação presenciais, como é o caso das práticas híbridas adotadas pelos docentes que contribuíram para a presente pesquisa, deve ter em conta a disponibilidade que o aluno tem fora do ambiente universitário, no que se refere a: equipamentos, programas computacionais e conectividade.

A velocidade de conexão à Internet utilizada no domicílio (Tabela 9 do Anexo 1), revela que ainda predominam as conexões consideradas lentas (velocidade inferior a 1 Mbps), normalmente discadas, em todas as regiões e classes sociais. No Norte/Nordeste, 55,51% correspondem a esse tipo de conexão; no Sudeste, 48,11%; no Sul 61,64%; no Centro-Oeste, 65,25%; nas classes sociais AB, 52,13%; na C, 53,15%; e nas DE, 57,12%. No total, 52,65% são assim conectadas à Rede Mundial. Também é interessante notar, na referida tabela, que, de forma geral, 44,15% dos pesquisados desconhecem ou não responderam a essa pergunta, o que demonstra, no mínimo, falta de familiaridade com o recurso utilizado.

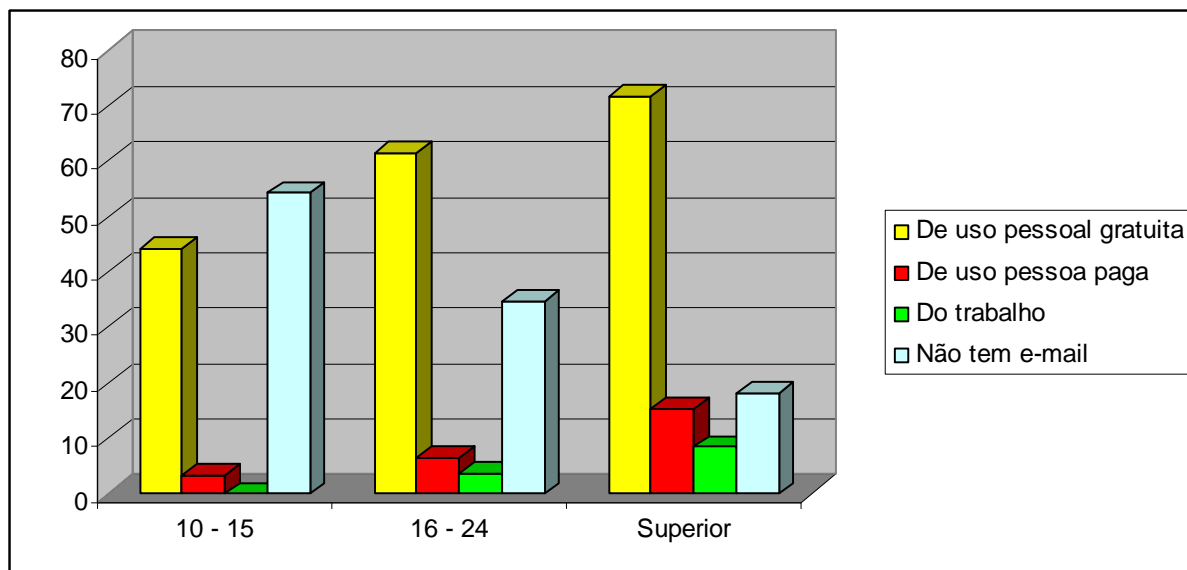
Os tipos de contas de *e-mail* utilizadas pelos indivíduos estão resumidos na **Tabela 11** e no **Gráfico 8**, a seguir:

Tabela 11 – Tipo de conta de *e-mail* utilizada.¹¹
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)

	De uso pessoal gratuita	De uso pessoa paga	Do trabalho	Não tem <i>e-mail</i>
FAIXA ETÁRIA				
10 - 15	44,21%	3,30%	-	54,33%
16 - 24	61,45%	6,52%	3,75%	34,78%
GRAU DE INSTRUÇÃO				
Superior	71,73%	15,35%	8,39%	18,16%

¹¹ Excerto da **Tabela 10** – Tipo de conta de e-mail utilizada (Anexo 1).

Gráfico 8 – Tipo de conta de *e-mail* utilizada (%).
(Perfil por grau de instrução e faixa etária)



A análise das **Tabelas 9 e 10** do **Anexo 1**, que abordam os temas respectivamente: velocidade de conexão à Internet utilizada no domicílio e tipo de conta de *e-mail* utilizada, respectivamente, mostram que, além da velocidade de conexão ser lenta (o que prejudica e às vezes limita ou inviabiliza a transmissão ou o acesso a determinados conteúdos digitais), a modalidade de correio eletrônico mais utilizada nas faixas de dados consideradas é a gratuita. Isso implica, via de regra, em espaço limitado de memória, entre outras restrições do provedor.

Mais uma vez, é importante salientar que os dados sobre o uso das tecnologias extraídos da pesquisa do CGI foram os pertinentes à presente pesquisa, por trazerem dados relevantes sobre o uso do computador e da Internet nas faixas etárias em que os cursos de Graduação ocorrem. Ofereceram, portanto, elementos para a discussão sobre o objeto desta pesquisa. Afinal, se os professores de cursos dos cursos superiores recebem alunos com o perfil descrito nos dados da pesquisa do CGI, eles não podem negligenciar a familiaridade e a constância do uso dessas ferramentas pelos indivíduos. O grande desafio nesse processo é transformar essa quase inata e progressiva afinidade dos indivíduos com as NTIC em mais um veículo para a sua formação acadêmica e cidadã.

Esse desafio envolve, como já dito, aspectos pedagógicos próprios da EaD e, também da Pedagogia em geral, aos quais os professores bacharéis normalmente não têm acesso em suas graduações e, dependendo da área acadêmica, nem nas pós-graduações. No caso específico

das variáveis pedagógicas das NTIC, Gutiérrez (2003) traz uma contribuição ao referir-se às características pedagógicas das experiências de aprendizagem. Segundo seu estudo:

Cabe afirmar que as novas tecnologias de informação e comunicação trazem intrínseca sua própria pedagogia em diferentes manifestações que correspondem precisamente às sete características pedagógicas das experiências de aprendizagem. Analisemos superficialmente cada uma delas:

1. VIVER. Pela informação atualizada e permanente, as TIC favorecem a auto-organização de todo ser vivo.
2. SENTIR. Estimulam e promovem a sensibilidade (como capacidade básica humana).
3. GOZAR. Possibilitam a dimensão lúdica, um dos atrativos essenciais dos meios eletrônicos.
4. INTERESSAR-SE. O interesse é concomitante ao comprometimento (inclusão) das novas tecnologias.
5. RELACIONAR-SE. As novas tecnologias são interativas e geradoras de relações variadas e significativas.
6. QUERER. A participação voluntária constitui um dos atrativos mais potentes das novas tecnologias.
7. FAZER. As novas tecnologias estimulam o fazer criativo e as novas formas de aprendizagem.

(GUTIÉRREZ, 2003, p. 34-35).

Docentes atentos são capazes de perceber as atitudes dos alunos em sala de aula. Notam que alguns, mesmo estando fisicamente presentes, estão mentalmente distantes, alheios. Penetrar na zona proximal, no sentido do construtivismo vygotskiano, é fundamental para dar sentido aos conteúdos lecionados, para trazer o aluno para o presente do processo. Nesse sentido, o uso de recursos de EaD, associado à vivência dos educandos na utilização do computador e da Rede Mundial, também é uma maneira do professor atuar nessa zona proximal, pois permite atendimento individualizado, segundo as expectativas e necessidades específicas do discente. Para tanto, o professor - mesmo aquele que atua exclusivamente em cursos de graduação presenciais, como foi o caso, no presente estudo - deve ter conhecimento das novas tecnologias, de maneira a estar apto para atuar como mediador nesse processo; para dar novos significados ao uso do computador e da Internet; para transformar meios que são capazes de reter por longos períodos de tempo a atenção dos jovens em veículos complementares ao ensino presencial, que um dia poderão ser principais, no caso de atividades majoritariamente na modalidade EaD. Assim, seus alunos terão, também, condições de ampliar suas possibilidades de aprendizagem autônoma e colaborativa, que contribuirão para sua evolução pessoal, social e profissional, conciliando cidadania com as demandas do modelo econômico vigente no mercado: dando “a César o que é de César” e dignidade ao ser humano. Essa projeção encontra respaldo em Belloni, que alerta:

[...] a nova estruturação do capital exige novas competências tanto dos trabalhadores quanto dos consumidores. Novas demandas aparecem no campo da educação, agora concebido como um conjunto fragmentado de segmentos específicos de um mercado global de aprendentes-consumidores (BELLONI, 2001, p. 21).

Além da mera retórica, o contexto atual requer, de fato, professores em constante processo de formação, autônoma com ou sem mediação; docentes que aprendam a aprender para ensinarem a mesma postura aos discentes, posto que:

As necessidades da economia são [...] de maior flexibilidade e inovação [...]. Trabalhadores ‘flexíveis’ e com múltiplas competências aparecem como fator-chave destas mudanças. As conseqüências para o campo da educação são claras: necessidade de reformular radicalmente a formação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua, ao longo da vida, e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem (BELLONI, 2001, p. 22).

No caso da Educação, esses locais de trabalho como organizações de aprendizagem podem ser: a própria sala de aula convencional e os ambientes virtuais. Qualquer que seja o caso, presencial ou a distância, caberá ao professor refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e ter, sempre, plena consciência de seu papel fundamental na formação do cidadão, e não apenas do profissional. Então, ainda recorrendo a Belloni (2001, p. 20), se: “[...] hoje mais do que nunca os progressos técnicos dão forma aos processos sociais e econômicos”, caberá ao docente preparar os alunos para que, além de corresponderem às exigências do mercado, sejam, também, seres humanos capazes de utilizar o aprimoramento científico e tecnológico em benefício da coletividade.

Entretanto, é preciso ressaltar que o uso continuado do computador e o acesso freqüente à Rede Mundial não implica necessariamente em domínio das possibilidades desses recursos por parte de alunos ou professores. Isso pode ser comprovado pelo elevado percentual de respondentes da pesquisa do CGI que, segundo a **Tabela 9** do **Anexo 1** (Velocidade de conexão à Internet utilizada no domicílio), informou desconhecer as características de conectividade de seus sistemas. Essa constatação é sintomática desse despreparo tecnológico.

Para explorar e consumir as potencialidades desses recursos é necessário conhecimento específico das tecnologias e linguagens mais adequadas e acessíveis ao seu uso, e desenvolver habilidades para o emprego dos programas e ambientes virtuais aplicáveis em processos de aprendizagem e no mercado em geral, quando se prestarem a utilizações nesse âmbito.

A **Tabela 11** do **Anexo 1** mostra a percepção de indivíduos pesquisados pelo CGI sobre suas habilidades no uso do computador e no acesso à Internet, com relação às expectativas do

mercado. Apenas nos casos de Grau de Instrução Superior (62,66%), Renda Mensal superior a R\$ 1.801,00 (49,59%) e Classes Sociais “A” (58,67%) e “B” (49,39%), o “Sim” (habilidades suficientes para o mercado) supera o “Não”.

Num primeiro momento, esses dados podem indicar certa “elitização”, mas, no contexto atual, essa conclusão pode não ser tão evidente ou significativa. É fato que em circunstâncias de igualdade de oportunidades a evolução profissional tem influência direta na ascensão social. Assim, o acesso democrático à Instrução Superior, independentemente da classe social nativa, possibilita ao indivíduo galgar novos patamares de qualidade de vida. Nesse sentido, a pesquisa do CGI não permite identificar se a renda é função do grau de instrução; se o grau de instrução foi obtido em função da renda; ou como a classe social a qual o indivíduo respondente influenciou, ou não, nesse arcabouço. Esse tipo de análise, nesse caso, seria análoga a da relação de precedência entre o ovo e galinha. Mas, como afirma Giusta:

[...] o que se observa é uma correlação positiva entre a formação básica consistente e ascensão econômica, sendo a recíproca verdadeira: a falta de educação básica competente correlaciona-se com economias em situação de risco (GIUSTA, 2003, p. 18).

Isso é válido para a formação em NTIC que, hoje, também pode ser considerada básica.

A análise desses dados do CGI reforça a consciência de que a evolução tecnológica não surpreende mais. O que surpreende é a estagnação e o retrocesso. O que preocupa no desenvolvimento científico, em qualquer tempo, é o mau uso que se faz de suas conquistas, a inadequação ou a inseqüência de seu emprego, intenções que podem ser facilmente camufladas pelo fascínio das imagens e das mensagens que inundam o dia a dia da humanidade. É esse desvio, quase sempre baseado em distorções ou visões limitadas, maniqueístas e tendenciosas, que transforma veículos de libertação em eficientes meios de dominação.

1.2. Aspectos da legislação sobre Educação a Distância no ensino presencial: momento de transição

A Educação a Distância não é recente. Ela foi aprimorada ao longo do tempo e sua associação com a CMC – Comunicação Mediada por Computador passou a ocorrer, de forma mais efetiva, a partir da década de 1990, o que possibilitou a disponibilização de conteúdos virtuais, a interação síncrona e assíncrona, e a interatividade, principalmente com a utilização de recursos de hipertexto e hiperímídia.

A partir dessa simbiose entre a tecnologia de educação com a EaD:

Rapidamente se intensificaram as pesquisas sobre as inúmeras possibilidades para o uso da rede (Internet) na educação, merecendo destaque a euforia com que foram anunciadas as novas possibilidades de seu uso para a educação a distância (EAD), que seria a salvadora dos desafios de países que ainda lutam com a falta de universalização da educação básica, como é o caso do Brasil (PRETTO e COSTA PINTO, 2006, p. 25).

O paradigma emergente propõe uma ruptura na forma de construção do conhecimento: em vez da fragmentação, aponta para a integração, ou melhor, a reintegração do ser humano com a natureza.

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2005, p. 60).

O modelo econômico neoliberal de mercado vigente provoca situações de instabilidade compatíveis com essa crise paradigmática. Preconiza mudanças holísticas, mas estabelece horizontes de fragmentação, que implicam em ampliação das desigualdades econômicas e, com isso, da instabilidade social.

As IES demonstram estarem atentas a essa perspectiva, pois a implantação de núcleos de EaD tem sido priorizada por universidades públicas e particulares, com financiamento governamental ou privado, o que revela, mais do que uma tendência, um processo em consolidação. Mas esse não é um processo simples, como indica a pesquisa de Sancho (2006), ao referir-se aos:

[...] principais problemas identificados na implementação de novas perspectivas de ensino e aprendizagem incorporando as TIC são encontrados em:

- especificações e níveis dos currículos atuais;
- restrições da própria administração;
- esquemas organizativos do ensino (aulas de 45-50 minutos);
- a organização do espaço – acesso aos computadores, número de estudantes por sala de aula [...];
- os sistemas de formação permanente dos professores que impedem a mudança educativa;
- o conteúdo disciplinar dos currículos que dificultam as propostas transdisciplinares e a aprendizagem baseada em problemas;
- as restrições na organização do espaço e tempo;
- a falta de motivação dos professores para introduzir novos métodos;
- a pouca autonomia de professores e alunos (SANCHO, 2006, p. 26).

São tensões inerentes a processos de transição, que precisam ser administradas e tendem a ser superadas se ele for bem planejado e contar com a participação efetiva de todos os atores

envolvidos. Mas essa transição, no caso de educação a distância, também depende de fatores externos e é sujeita, inclusive, a leis específicas.

A legislação não abrange somente os cursos concebidos basicamente na modalidade a distância. Exemplo dessa amplitude é a **Portaria nº. 4.059**, de 10 de dezembro de 2004, que regulamenta a possibilidade de implantação de cursos semi-presenciais:

[...] considerando o disposto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] resolve:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, Portaria n. 4059, 2004).

A mesma Portaria ainda estabelece, no que se refere aos docentes responsáveis por ministrar disciplinas nessa modalidade, que:

Art. 2o. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância (BRASIL, Portaria n. 4059, 2004).

Esta definição legal potencializa a criação de cursos híbridos, que podem ser pensados e utilizados com objetivos diversos, que podem incluir a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais. Essa oferta visa, muitas vezes, à redução de despesas operacionais com a infra-estrutura física ou ao aumento da quantidade de disciplinas oferecidas, ou de suas cargas horárias, como forma de enriquecimento curricular. Possibilita, ainda, aos alunos cursarem dependências em disciplinas, sem interferência com as grades disciplinares do período corrente.

Outro aspecto que pode condicionar essa opção pela utilização de ferramentas de EaD em cursos de graduação presenciais, por parte das IES, refere-se ao seu uso como alternativa à redução das cargas horárias mínimas de cursos de graduação. O **Parecer CNS/CES Nº**

08/2007, de 31/01/2007, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (p. 26), estabelece a carga horária mínima para os cursos de graduação e recomenda que:

[...]

2. Os estágios e as atividades complementares, já incluídos no cálculo da carga horária total do curso, não deverão exceder a 20% do total, exceto para os cursos com determinações legais específicas, como é o caso do curso de Medicina;

3. As Instituições de Educação Superior, para o atendimento dos itens acima, deverão tomar por base as seguintes determinações:

3.1 – a duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular, contabilizada em horas, passando a constar do respectivo Projeto Pedagógico por elas elaborado;

3.2 – os limites de integralização dos currículos devem ser estipulados com base na carga horária total e fixados especialmente quanto aos seus limites mínimos nos respectivos Projetos Pedagógicos dos cursos. Ressalte-se que tais mínimos são indicativos, podendo haver situações excepcionais, seja por conta de rendimentos especiais de alunos, seja em virtude do desenvolvimento de cursos em regimes especiais, como em turno integral, os quais devem ser consistentemente justificados nos Projetos Pedagógicos. Com base no estudo desenvolvido neste Parecer, são estabelecidos, como parâmetros, os seguintes limites mínimos, abaixo listados por grupos de CHM.

· Grupo de CHM de 2.400h:

Limites mínimos para integralização de 3 (três) ou 4 (quatro) anos.

· Grupo de CHM de 2.700h:

Limites mínimos para integralização de 3,5 (três e meio) ou 4 (quatro) anos.

· Grupo de CHM entre 3.000h e 3.200h:

Limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos.

· Grupo de CHM entre 3.600 e 4.000h:

Limite mínimo para integralização de 5 (cinco) anos.

· Grupo de CHM de 7.200h:

Limites mínimos para integralização de 6 (seis) anos.

(BRASIL. Parecer CNS/CES Nº 08, 2008, P. 27).

Tomando os cursos de Arquitetura e Urbanismo, e Engenharias, ambos com carga mínima estabelecida em 3.600 horas, o limite mínimo para integralização desses cursos seria de 5 anos. Como as graduações mencionadas no Parecer CNS/CES Nº 08, (Arquitetura e Engenharias, inclusas) também são oferecidas no período noturno, várias IES adaptaram a carga horária dos cursos, de forma a conciliar as recomendações legais à perspectivas de mercado (custo x tempo de graduação). Assim, cursos diurnos de Arquitetura e Urbanismo, e de Engenharias, que antes eram oferecidos em cinco anos, com cargas horárias superiores a 5.000 horas, hoje são oferecidos com CH entre 4.000 e 4.400 horas, no período diurno ou noturno, no mesmo período de integralização.

Obviamente, essa redução de CH implicou também a compactação dos currículos, com redução de cargas horárias de disciplinas ou, eventualmente, sua supressão.

1.2.1. A incorporação das ferramentas tecnológicas no ensino presencial

É notório que, independentemente da legislação específica e/ou das iniciativas institucionais sobre a utilização de tecnologias de informação e comunicação ou da existência de núcleos de EaD nas universidades, vários docentes vêm utilizando recursos de educação a distância, disponíveis nas IES ou de acesso público gratuito, em suas disciplinas presenciais. Procedem de tal maneira por considerá-los úteis ao processo de aprendizagem: como linguagem, como forma econômica de disponibilizar material de melhor qualidade gráfica, e de incentivar à pesquisa e à autonomia intelectual do educando.

Ao incluí-los em suas práticas, esses professores também participam, mesmo que indireta ou inconscientemente, de um processo que deveria interessar às instituições onde lecionam, pois ao utilizar as ferramentas tecnológicas adquirem familiaridade e experiência com recursos e competências que podem – e devem – ser aproveitados pelas IES em seus projetos de EaD. Estes, aliás, não devem existir como apêndices institucionais, dissociados de outras atividades educacionais, pois o intercâmbio entre modalidades tende a proporcionar mútuo aprimoramento, pelo intercâmbio de estratégias e experiências de ensino-aprendizagem. Qualquer que seja o contexto, a utilização de recursos de EaD, também deve ocorrer com planejamento, preparação, acompanhamento, colaboração, retro-alimentação (*feedback*), reflexão e constante aperfeiçoamento físico, lógico e humano.

Sennett (2006, p. 13) afirma que: “Só um certo tipo de ser humano é capaz de prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias”, e complementa que esse “homem ou mulher ideal” tem de enfrentar três desafios: tempo, talento e o desprendimento. Sobre o tempo, ele fala da transição constante e iminente “de uma tarefa para outra, de um emprego para outro, de um lugar para outro”. Quanto à questão do talento, ele constata que “em termos práticos, na economia moderna, a vida útil de muitas capacitações é curta; na tecnologia e nas ciências [...] os trabalhadores precisam se reciclar a cada período de oito ou doze anos”. Por último, ainda segundo Sennett (2006, p. 14), o desafio do desprendimento vem sob a forma da “questão de abrir mão, permitir que o passado fique para trás”.

Esses desafios da economia moderna, neoliberal de mercado, demandam o desenvolvimento da autonomia do ser humano na busca do conhecimento, na necessidade de implementação de um processo de aprendizagem continuada, de flexibilidade, de consciência do todo. Esse perfil de demanda, segundo Sennett (2006, p. 14), tende a exigir dos seres humanos uma “individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades

potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas, que só pode ser encontrada – para colocar as coisas em termos simpáticos - em seres humanos nada comuns”. Esse tipo de personalidade, característica da “globalização” econômica têm significativas e dramáticas implicações culturais e sociais, tanto que o mesmo autor (p. 14-15) conclui que “o ideal cultural necessário nas novas instituições faz mal a muitos aos que nelas vivem”.

Ao longo de sua vida profissional o indivíduo precisará aprender novos conhecimentos e tecnologias. Em muitos casos, cabe a ele aprimorar os existentes, ou gerá-los. Assim, ter acesso a ferramentas tecnológicas - por mais sofisticados e custosos que sejam - não implica seu uso pedagógico adequado. Para atingir tal objetivo, os docentes precisam ser formados para a utilização apropriada das potencialidades da EaD e transformar seus recursos em mais um veículo para a obtenção de autonomia intelectual do educando.

Essa formação básica e continuada é contingência de uma situação na qual:

Paralelamente aos aperfeiçoamentos e às inovações quanto aos equipamentos e materiais mobilizados para informar, ensinar e aprender, consideráveis expansão e refinamento têm ocorrido em relação aos procedimentos e estratégias de ensino-aprendizagem, baseados em resultados de pesquisa de psicólogos, tecnólogos educacionais e outros especialistas (que, diga-se de passagem, contrastam com o anacronismo dos cursos em que são preparados nossos futuros professores). [...] Além disso, a preocupação com as diferenças individuais existentes entre os estudantes se reflete em recentes empenhos bem-sucedidos de proporcionar ensino individualizado ou personalizados, no qual uma vasta gama de meios e materiais de ensino-aprendizagem se mescla com concepções mais abertas e avançadas de currículos e programas, de novos tipos de experiência para aprender e desenvolver habilidades intelectuais (pensar de modo crítico, resolver problemas, tomar decisões, ser criativo e outras) e novas concepções a respeito da avaliação do aluno e do ensino (PFROMM NETTO, 2001, p. 42).

Conforme os dados apresentados anteriormente, o uso do computador entre indivíduos com grau de instrução superior corresponde a 93,51%, sendo que 71,34% usam diariamente o computador. Isso significa que grande parte dos ingressantes no ensino superior cresceram utilizando computador e Internet. São nativos nesse contexto de informação e conectividade, e demonstram capacidade de comunicar e reter informações que circulam nesse meio, onde chegam a desenvolver linguagens próprias, codificadas, que não necessariamente obedecem à linguagem formal, mas que são rapidamente assimiladas e compreendidas.

Essa realidade é, muitas vezes, ignorada pelos docentes do curso superior, mas a questão fundamental diz respeito a se existe um projeto institucional que integre o uso das tecnologias e o ensino a distância e que possa contar com a participação do corpo docente, seja em atividades específicas de educação a distância, seja em atividades híbridas ou ainda como

recursos disponibilizados ao ensino presencial. Em qualquer situação, cabe às instituições fomentar e apoiar essas práticas, disponibilizando, além dos recursos físicos e lógicos, assessoria e formação pedagógica e tecnológica. Também é importante a criação de grupos de discussão sobre o tema, que possibilitem a troca de experiências entre professores, e destes com a instituição.

Num tal contexto, Pfromm Netto (2001) considera como dois pontos fundamentais da EaD:

[...] Os sistemas de educação a distância podem, em diferentes graus, que variam do máximo ao mínimo ou nulo, ser acoplados a (ou interagir com) sistemas de educação presencial, que dependem da atuação “ao vivo”, direta de um professor, treinador ou animador junto ao aprendiz. [...] (4) O acesso ao material de ensino e às experiências de aprendizagem previstos por sistemas de educação a distância pode, ou não, requerer dispositivos, aparelhos e instrumentos especiais (PFROMM NETTO, 2001, p. 50).

Em suma, independentemente da carga horária regimental dos cursos de graduação, o emprego de recursos de EaD pode ser adotado como forma de ampliar o espaço da sala de aula, melhor utilizar o tempo disponível fora desse ambiente, e propiciar tratamento diferenciado aos discentes, conforme as expectativas e potenciais destes. Iniciativas desse tipo refletem a percepção de Belloni (2001, p. 81) segundo a qual: “[...] a introdução das novas tecnologias na educação tende a generalizar esta característica também para o ensino presencial”. A utilização de ferramentas de EaD no ensino presencial, mediante orientação e mediação especializadas, permitiria, assim, preparar o alunado para a busca autônoma e análise de informações, transcendendo, portanto, os limites do espaço de aprendizagem presencial, com confirmação Belloni (2001):

A experiência e o saber desenvolvidos no campo da educação a distância podem trazer contribuições significativas para a expansão e melhoria dos sistemas de ensino superior no sentido da convergência, defendida pela maioria dos especialistas, entre as diferentes modalidades de educação: o cenário mais provável no século XXI será o de sistemas de ensino superior “mistos”, ou “integrados”, que oferecem oportunidades diversificadas de formação, organizáveis de modo flexível, de acordo com as possibilidades do aluno, com atividades presenciais e a distância, com uso intensivo de tecnologias e com atividades presenciais, mas sem professor, de interação entre estudantes, que trabalharão em equipe de modo cooperativo (BELLONI, 2001, p. 6-7).

Há que se ponderar, contudo, que a utilização de ferramentas de EaD não é obrigatória em cursos de graduação presenciais, mesmo quando existem ambientes ou plataformas destinados a esse fim e que estão disponíveis aos docentes e discentes. O uso pode ser facultativo e não-remunerado, dependendo da instituição. Além do mais, os docentes nem sempre estão

preparados pedagógica e tecnologicamente para utilizar as potencialidades das ferramentas tecnológicas. Sob esse aspecto, Sancho (2006), ao manifestar-se sobre as possibilidades das NTIC e da Educação mediada por computador, vislumbra novos horizontes para uma transformação, que também devem ser consideradas na formação básica ou continuada:

[...] descobri que a introdução de uma tecnologia tão *suave* como o computador e, mais tarde, Internet em um estrutura tão *dura* como a escola [...] permitia refletir a partir de enfoques pouco explorados sobre uma forma de fazer a educação que, por tradição e costume, foi aceita *naturalmente* como a única possível (SANCHO, 2006, p. 16).

Esses aspectos pedagógicos inerentes à utilização do computador e da Internet também são considerados por Belloni, quando pondera que:

[...] observa-se a consolidação de conceitos mais abrangentes e mais abertos cuja inspiração é extremamente ampla, mas nos quais podemos identificar duas grandes fontes: as teorias cognitivas, especialmente o construtivismo, por um lado, e por outro, os “paradigmas” sociológicos e econômicos que podemos agrupar sob as etiquetas de pós-modernidade, globalização, pós-fordismo (BELLONI, 2001, p. 34).

Essas “duas grandes fontes” de que fala Belloni, têm gerado um prolongado e nem sempre produtivo debate – quase embate - entre educadores e economistas, sobre a efetividade do uso de NTIC, mais especificamente de computadores e Rede Mundial, nas escolas.

Alarcão também pondera sobre esse contexto:

No tempo em que vivemos, os mídia adquiriram um poder esmagador e sua influência é multifacetada, podem ser usados para o bem e para o mal. As mensagens que neles passam apresentam uma miríade de valores, uns positivos, outros negativos, de difícil discernimento para aqueles que, por razões várias, não desenvolveram grande espírito crítico, competência que inclui o hábito de questionar perante o que lhe é oferecido (ALARCÃO, 2005, p. 13).

Análise semelhante é feita por Sancho (2006, p. 17), quando afirma que: “Torna-se difícil negar a influência das tecnologias da informação e da comunicação na configuração do mundo atual, mesmo que esta nem sempre seja positiva para todos os indivíduos e grupos”. Mas, ainda assim, elas são efetivas nos meios comerciais e corporativos, como já mencionado.

Daí retornarmos à questão: Porque nem sempre elas o são na área educacional formal? E entre as respostas possíveis, pode-se dizer que os recursos físicos e lógicos nem sempre existem, ou estejam em condições operacionais adequadas. Ou ainda porque os professores não estejam preparados e motivados para utilizar esses instrumentos para desenvolver o “grande espírito crítico” mencionado por Alarcão. Ou porque os alunos não têm acesso a

esses recursos fora do ambiente da escola ou porque há ocorrência simultânea de alguns ou de todos esses fatores, além de outros. Sobre essas hipóteses, vale a reflexão de Moraes:

Analisando a evolução tecnológica cada vez mais acelerada, percebemos que, como educadores, estamos defasados em relação às mudanças do mundo moderno e suas respectivas demandas educacionais. Temos falhado não apenas pela dificuldade que temos em encontrar ou propor soluções que permitam um maior acesso a esses novos recursos por parte da maioria da população economicamente desfavorecida e marginalizada, mas, sobretudo pela ausência de um modelo adequado de formação do professor para o uso competente dessas novas tecnologias nos ambientes escolares (MORAES, 2002, p. 6).

Contudo, um dos aspectos da utilização das ferramentas tecnológicas é, certamente, o pedagógico. E aqui, outra questão se põe: os professores que usam as ferramentas tecnológicas estão preparados para isso? Nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas o currículo prevê disciplinas pedagógicas, posto que lecionar está no cerne dessas áreas. O mesmo já não pode ser dito no caso dos egressos de cursos que formam bacharéis. No entanto, esses graduados, cujas atividades profissionais são normalmente regulamentadas por Conselhos próprios, têm entre suas atribuições a atividade docente. Como exemplo, citamos a **Resolução nº. 218**, de 29 de junho de 1973, do CONFEA – Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia:

Art. 1º - Para efeito de fiscalização do exercício profissional correspondente às diferentes modalidades da Engenharia, Arquitetura e Agronomia em nível superior e em nível médio, ficam designadas as seguintes atividades:

[...]

Atividade 08 - Ensino, pesquisa, análise, experimentação, ensaio e divulgação técnica; extensão;

[...]

No entanto, a formação de bacharéis para o exercício de atividades docentes não prevê disciplinas pedagógicas e, quando são oferecidas isso ocorre na forma de disciplina “eletiva” ou “optativa”, ou seja, sob demanda do alunado. Essas possibilidades curriculares podem existir em universidades públicas, mas dificilmente são encontradas em IES particulares. No caso dos professores pesquisados, as universidades em que lecionavam, embora dispusessem de cursos de Pedagogia, não ofereciam, à época da pesquisa, opção de disciplinas destinadas à preparação para a docência nos currículos de graduações em nível de bacharelado.

Ainda no caso específico dos docentes bacharéis, o contato com aspectos pedagógicos tende a ocorrer por conta da opção do egresso pela pós-graduação stricto sensu. No entanto, até pouco tempo atrás, um dos critérios predominantes para a seleção de docentes de disciplinas profissionalizantes de bacharelados, sobretudo nas instituições particulares não

integrantes de universidades, era a projeção profissional do candidato no mercado de trabalho. Por outro lado, a opção de vários desses profissionais pela docência tinha uma conotação de status, normalmente sem o imprescindível comprometimento com a construção do conhecimento ou com a formação dos alunos. Com raras exceções, suas práticas consistiam na reprodução de textos escritos, ora no rígido e inquestionável cumprimento dos currículos, ora na superficialidade de sua abordagem, quase sempre com base em materiais remanescentes da própria formação acadêmica desse tipo de professor. Da mesma forma, também não é suficiente conhecer profundamente o currículo e cumpri-lo à risca, sem considerar os aspectos didático-pedagógicos envolvidos.

A opção pela docência, por sua vez, exige que o profissional esteja atento à prática, como lembra Duran:

Ainda que se possa reconhecer a diversidade e a riqueza de todos esses profissionais que compõem o quadro docente das Universidades, a opção pela docência exige a consciência da profissionalidade docente, o que pode significar um processo reflexivo e crítico a respeito das próprias práticas profissionais como docentes (DURAN, 2006, p. 140).

Essa reflexão possibilita ao docente reavaliar sua prática, juntamente com seus alunos, de modo a construir criticamente seu percurso como profissional. A ausência desse tipo de comprometimento implicava distanciamento entre o professor e os alunos, e as práticas adotadas podem ser entendidas como uma postura defensiva do professor, um temor de demonstrar conhecimentos aquém da expectativa discente; ou forma de limitar o aprendizado dentro dos limites pessoais (uma importante questão ética), como se o estado da arte da disciplina se resumisse ao currículo do docente. Mas, mesmo os professores com formação para docência podem ter limitações didáticas.

No extremo oposto, entre os oriundos do mercado encontram-se os que se esmeram no incentivo à pesquisa, à experimentação e que se colocam como educadores que não têm todas as respostas, mas estão dispostos a ouvir todas as perguntas e buscar, juntamente com os alunos, as soluções. Estes não criam barreiras ou limites ao conhecimento. Pelo contrário, ajudam a construir pontes para sobrepujá-las, pois estão atentos aos estudos e tecnologias em desenvolvimento, num processo que, independentemente do nível acadêmico dos alunos (também válido, portanto, para os alunos de graduação). Sobre essa questão, Tardif e Lessard afirmam:

[...] a escolarização repousa basicamente nas interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do

processo escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos [...] essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 23).

Mas, se não há formação em Pedagogia para os cursos que formam bacharéis, apesar de atividades docentes estarem previstas entre suas atribuições profissionais, carência semelhante também ocorre em cursos de graduação voltados para a formação docente, no que se refere à formação em NTIC, com abordagem pedagógica.

É certo que, com ou sem a redução de carga horária dos cursos presenciais, as ferramentas tecnológicas seriam úteis para a ampliação do ambiente de aprendizagem. Também é notório que nenhum curso de graduação é capaz de contemplar passado, presente e futuro de suas áreas de conhecimento. Muitas vezes o currículo limita a possibilidade de inclusão de novas disciplinas nos cursos de graduação, e impõe um desafio aos docentes: preparar os alunos para a aprendizagem autônoma. Essa é uma das principais demandas formais do mercado, embora nem sempre isso implique cidadania plena para o indivíduo, esta, sim, uma das metas fundamentais da Educação.

Mas vivemos num contexto afetado pelo neoliberalismo de mercado, em que:

Os governos [...] pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 25).

De certa forma, essa visão se enquadra no que se convencionou chamar de “produção enxuta”, capaz de combinar “as vantagens da produção artesanal e da produção em massa, na tentativa de obter um produto com alta qualidade, quase exclusivo e de baixo custo” (VALENTE, 2002, p. 34).

Aplicada à formação acadêmica essa análise seria, no mínimo, temerária, mas o mesmo autor pondera que:

Um outro desafio desencadeado por esse novo paradigma é a qualificação do trabalhador. O profissional da sociedade “enxuta” deverá ser um indivíduo crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de utilizar os meios automáticos de produção e disseminação da informação e de conhecer o seu potencial cognitivo, afetivo e social. Essa nova atitude é fruto de um processo educacional, cujo objetivo é a criação de ambientes de aprendizagem em que o aprendiz vivencia essas competências. Elas não são passíveis de serem transmitidas, mas, devem ser construídas e desenvolvidas por cada indivíduo (VALENTE, 2002, p. 34-35).

Às vezes é impossível fazer isso numa vida! Mas cabe aos professores mediar esse processo, que ultrapassa os limites dos currículos, que demanda percepção e flexibilização para o atendimento individualizado. Tal tipo de formação pode – e deve – ocorrer em todas as atividades da graduação, de forma inter e trans-disciplinar, mas tende a ser mais efetiva na Iniciação Científica e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), onde a orientação e mediação docentes e o tratamento diferenciado ao discente assumem contornos mais efetivos. Mas nem todos os docentes participam dessas atividades individualizadas. Estas, inclusive, são normalmente conduzidas por egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pesquisadores de formação e prática, portanto. Nem sempre esse é o caso dos professores das disciplinas básicas e profissionalizantes, mas seu trabalho também deve considerar esses objetivos.

O trabalho docente assume, então, papel fundamental e, de acordo com o pensamento de Tardif e Lessard (2005, p. 32-33): “[...] somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência”. Os mesmos autores (p. 33) complementam que: “componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo”.

Não caberá ao professor, nesse contexto, apenas a transmissão de informações aos alunos. Sua tarefa assume complexidade que, aliás, sempre existiu, para os que entendem a Educação como formação do indivíduo que, diferentemente da obra de Pigmalião, não permanece passivo durante esse processo, e nem basta a vontade de seu criador e a bondade dos deuses para que “sua criação” adquira vida própria e autônoma:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte e de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 35).

O papel do professor deve ser readequado, pois, como salientam Tardif e Lessard (2005, p. 65): “[...] os alunos mudaram e os controles exercidos sobre eles são mais complexos e sutis do que antes.”. As fontes de informação e as formas de comunicação presentes no cotidiano da sociedade atual são tão diversas e complexas, que atuação docente deve ser redefinida. Os mesmos autores (p. 67) falam do “[...] fenômeno de exterioridade do objeto do trabalho que explica o fato de a ação dos professores não constituir o único e exclusivo, tampouco o mais importante determinante do sucesso ou fracasso escolar do aluno”. No entanto, nos cursos presenciais, a classe permanece como ambiente de obrigações sociais. A diferença é que, diferentemente da formação escolar básica, o aluno dos cursos de graduação

tem interesses teoricamente mais elaborados, dentre os quais o principal é a obtenção de uma formação profissional. Mas as tensões persistem, e (p. 67): “Ninguém pode forçar alguém a aprender (embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem)”, tais como avaliações internas e externas. E ainda que na graduação exista um objetivo discente mais efetivo, permanece a percepção de que (p. 68): “[...] uma das tarefas mais difíceis e constantes dos professores é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo”. Essa visão positivamente desafiadora deve estar permanente presente nas ações docentes, pois:

Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 100).

Também deve haver consciência de que as atividades desenvolvidas em sala de aula pressupõem interação docente/discente, que envolve conhecimentos sobre teorias cognitivas: a zona proximal, a contextualização do objeto de estudo e a empatia como elementos fundamentais para motivar o alunado ao estudo, e dar significado à aprendizagem.

Assim, as práticas docentes devem ser flexíveis, utilizando os recursos mais adequados às atividades propostas. A relação de aprendizagem não deve ocorrer exclusivamente em função do professor, embora ele permaneça como mediador, pois: “[...] o mestre age em função dos alunos e vice-versa. Mas os alunos também agem entre eles.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 72). Essa necessidade de interação, que rompe definitivamente com a anacrônica, mas cômoda, postura absoluta e distanciada, sobre um pedestal, do docente universitário encontra receptividade no corpo discente, pois, como ponderam Prado e Valente (2003, p. 36): “Os alunos também já perceberam a necessidade de algo novo porque já nasceram nesta sociedade do conhecimento e da informática”.

É importante perceber que essa mudança de atitude, tornada mais atenta, flexível, contextualizada, focada no aprendente, não implica a desvalorização do papel do professor. Pelo contrário, ela torna o exercício da docência ainda mais relevante, pois a mediação é muito mais complexa que a simples transmissão de conteúdos. Ela exige maior preparo do educador, que não se limita aos conhecimentos de sua área de graduação. Este também deve aprender a refletir sobre as práticas, sobre as experiências; e buscar aperfeiçoamento constante, não apenas no que se refere às disciplinas lecionadas, mas, igualmente aos recursos pedagógicos e tecnológicos que o professor utiliza em suas aulas presenciais.

CAPÍTULO 2 – ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL

Este capítulo traz inicialmente uma discussão sobre os resultados do estudo exploratório realizado por meio de questionário aplicados aos professores de Graduação. Faz análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, focando os eixos temáticos extraídos dos dados obtidos, centrados na formação em novas tecnologias e utilização das ferramentas tecnológicas no ensino presencial.

2.1. O estudo exploratório

A pesquisa foi realizada junto a docentes de duas IES da Baixada Santista, SP, que já haviam participado de atividades institucionais de formação em tecnologias e EaD, e foi iniciada por meio da elaboração de **questionário estruturado**¹² sob forma de formulário em planilha eletrônica. Este foi encaminhado aos docentes, com objetivo de coletar dados que possibilitassem um estudo sobre professores que atuam no Ensino Superior, seus conhecimentos sobre Informática e o uso que fazem do computador e da Internet como recurso pedagógico nas disciplinas que lecionam, em cursos de Graduação presenciais. As informações obtidas por meio desse instrumento de pesquisa inicial foram utilizadas na elaboração de entrevista semi-estruturada, fase posterior do projeto.

O estudo exploratório continha os itens:

I – Informações pessoais, campo destinado a obter informações sobre a área de atuação, formação e titulação acadêmicas, e faixa etária dos docentes pesquisados.

II – Conhecimentos de informática, cujo objetivo foi identificar os recursos de informática e aplicativos computacionais utilizados pelos pesquisados, tais como: processadores de texto, planilhas eletrônicas, *softwares* de apresentação, Rede Mundial, etc. Os dados obtidos possibilitaram conhecer como os professores obtiveram esses conhecimentos e em que nível de aprofundamento. Esse item também visou ao conhecimento dos recursos pessoais (computadores pessoais, periféricos, conectividade, etc.) desses professores, e de como eles acessavam a Internet.

¹² O modelo do questionário estruturado enviado por e-mail aos professores pesquisados encontra-se no Anexo 2 (p. 19-21).

III – Informações institucionais, destinadas a identificar a instituição de ensino onde o docente atuava; os recursos tecnológicos por ela disponibilizados para as suas práticas; se a IES oferecia acesso gratuito à Rede Mundial para alunos e/ou professores; se dispunha de ambiente destinado a EaD e como este era utilizado.

IV – Informações sobre a prática docente em cursos de graduação, cujo objetivo foi o de verificar os recursos utilizados pelos professores em suas práticas cotidianas, bem como a modalidade em que as disciplinas eram oficialmente lecionadas, se totalmente presenciais, totalmente EaD ou híbridas.

V – Uso do *e-mail* como instrumento pedagógico, cujo objetivo foi o de conhecer se o docente pesquisado utilizava ou não a comunicação por *e-mail* e, em caso positivo, se esse uso estava previsto no projeto político-pedagógico institucional.

VI – Sobre EaD, com objetivo de verificar quais os recursos de EaD utilizados pelo pesquisado em suas práticas docentes, e se ele participava de atividades específicas dessa modalidade.

VII – Conclusão, cujo objetivo foi o de conhecer a percepção dos professores sobre a EaD mediante a nomeação espontânea de três palavras que definissem essa modalidade de educação. No questionário estruturado, este foi o único item de caráter evocativo formulado. Esta parte também foi utilizada como preparação das etapas posteriores da pesquisa, pois visava a identificar a disponibilidade dos docentes para novas consultas, inclusive para entrevistas. Este espaço também foi previsto com o propósito de possibilitar ao pesquisado fazer considerações sobre o próprio questionário e, também, a respeito da pesquisa em curso, de forma a aferir a pertinência dos temas abordados, e verificar outros, que pudessem ser incorporados no estudo.

Exceção feita ao tópico “Conclusão”, o preenchimento do formulário digital foi concebido para ser feito mediante um “click” no botão esquerdo do “mouse” do computador. Os procedimentos de preenchimento do formulário foram indicados no cabeçalho do questionário digital.

É importante esclarecer que o referido instrumento foi concebido com o propósito adicional de angariar dados para pesquisas futuras, sobre temas afins. Esse instrumento foi encaminhado por correio eletrônico para 108 (cento e oito) professores que participaram dos cursos na modalidade EaD anteriormente mencionados, sendo 61 (sessenta e um) da **IES1** e 47 (quarenta e sete) da **IES2**.

As tabelas abaixo resumem os resultados do processo de envio e retorno das mensagens eletrônicas com os formulários.

Tabela 12 – Resumo dos *e-mails* enviados aos docentes da IES1.

<i>e-mails</i> retornados (não-localizados)	-	-
<i>e-mails</i> retornados (sem resposta)	3	4,92%
<i>e-mails</i> respondidos	24	39,34%
<i>e-mails</i> não-retornados	34	55,74%
<i>e-mails</i> enviados	61	100,00%

Tabela 13 – Resumo dos *e-mails* enviados aos docentes da IES2.

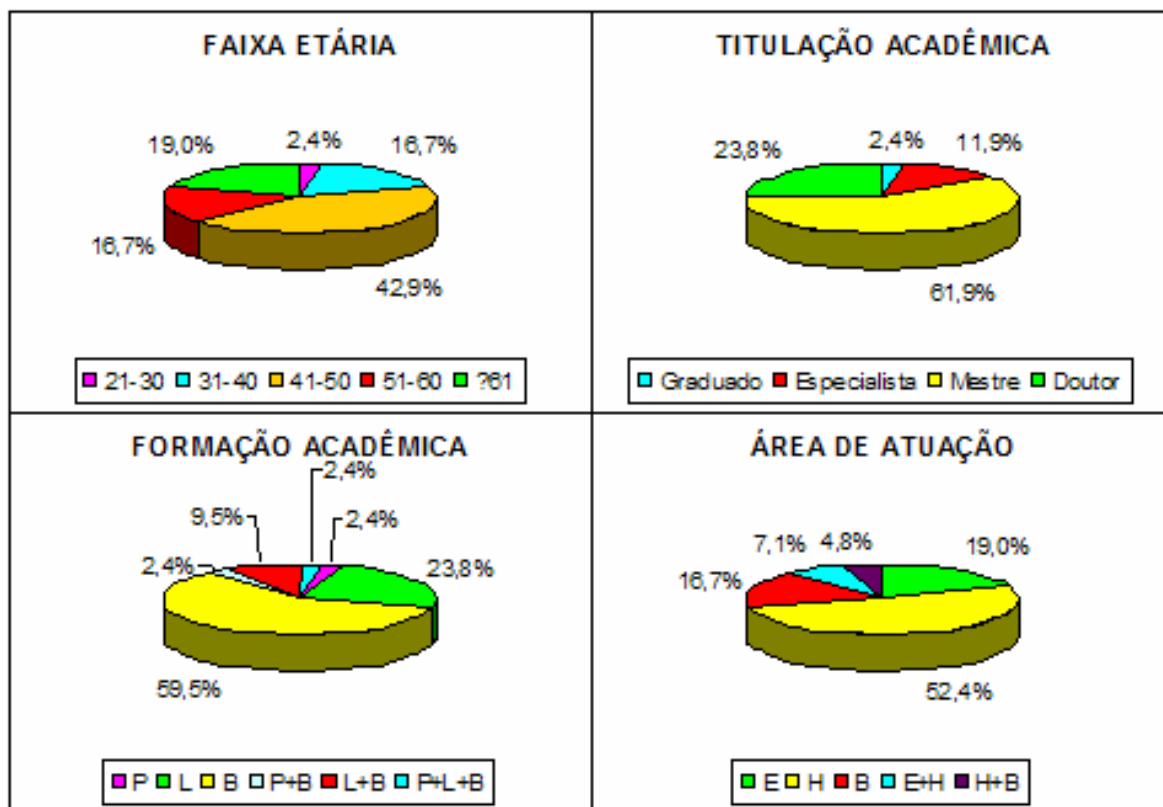
<i>e-mails</i> retornados (não-localizados)	17	36,17%
<i>e-mails</i> retornados (sem resposta)	2	4,26%
<i>e-mails</i> respondidos	18	38,30%
<i>e-mails</i> não-retornados	10	21,28%
<i>e-mails</i> enviados	47	100,00%

No cômputo geral, 17 *e-mails* (15,7%) retornaram sem localização do destinatário; 5 (4,6%) retornaram sem o questionário preenchido; 42 (38,9%) foram respondidos adequadamente, e, assim, considerados válidos; e 44 (40,7%) não foram respondidos.

Em suma, conforme as tabelas anteriores informam: 42 (quarenta e dois) formulários foram aproveitados, sendo 24 (vinte quatro) da IES1 e 18 (dezoito) da IES2. A tabulação dos dados elaborada a partir dos formulários respondidos é apresentada no **Quadro 1** do **Anexo 2**, e se prestou a algumas análises quantitativas, como as que seguem:

I – Informações pessoais

Gráficos 9 – Perfil dos participantes da enquête (1º Semestre/2007).



A maioria dos professores respondentes pertence à faixa etária entre 41 e 50 anos (42,9%); são graduados em cursos de bacharelado (59,5%); possuem pós-graduação em nível de Mestrado (61,9%); e atuam na área das Ciências Humanas (52,5%).

No âmbito da formação acadêmica, além de egressos de cursos de Pedagogia (P), Licenciaturas (L) e Bacharelados (B), também foram identificados professores com formações diversificadas, tais como: em Pedagogia e Bacharelado (P+B); Licenciatura e Bacharelado (L+B); e nas três modalidades (P+L+B). Essas formações diferenciadas tinham em comum o Bacharelado e pareceram revelar uma preocupação desses professores com a formação pedagógica.

II – Uso da Internet e recursos de EaD

O estudo exploratório mostrou que os percentuais de utilização, tanto residencial (95,2%) como na instituição de ensino, entendida como local de trabalho (73,80%), o que significa um resultado superior, se comparado aos dados divulgados pela Pesquisa sobre o uso das TIC no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2006, do CGI (2007), que indicam 58,93% (grau de instrução superior) e 40,24%, respectivamente. Esses dados mostraram a afinidade dos docentes com esse meio, que é indispensável para práticas de EaD.

No âmbito dos recursos tecnológicos pessoais, 92,9% dos docentes pesquisados tinham computador com acesso à Rede Mundial, via conexão de banda larga. Esse índice é significativamente superior aos dados da pesquisa do CGI (2007), que inferiores a 5%, tanto para a Região Sudeste (que apresentou os percentuais mais elevados de conexão de banda larga) como para a classe AB (de maior poder aquisitivo). Outros dados interessantes revelaram que 52,4% utilizavam *MSN*, 38,10% dispunha de *Skype*¹³ e 2,4% acessava o *Orkut*¹⁴, mecanismos de comunicação virtual bastantes arraigados na atualidade.

De forma geral, 83,3% dos pesquisados responderam que as IES ofereciam acesso gratuito à Rede Mundial para docentes. Internamente a conexão era via banda larga e externamente, discada. Uma das IES tinha convênio com provedor particular, que oferecia aos professores planos financeiros diferenciados para a disponibilização de banda larga, para uso pessoal. Uma das IES disponibiliza computadores com acesso à Internet em espaço físico próprio. Estes eram utilizados, inclusive, para o registro de planos de ensino, e lançamento de notas e faltas *on line*. Esses procedimentos, aliás, também podiam ser feitos via Rede Mundial, fora da IES.

É interessante mencionar que as duas IES noticiavam a disponibilidade desses recursos com regularidade. Daí ser notável que 16,7% dos docentes pesquisados alegassem que não existia, ou que não soubessem dessa possibilidade de acesso virtual.

As duas IES dispunham de ambientes concebidos para EaD: uma desde 2003, e outra desde 2004, já tendo esta última, inclusive, mudado de plataforma. Por isso, mais uma vez causou estranheza que 57,1% dos professores desconhecessem a disponibilidade de ambiente virtual próprio para EaD, ou que 66,7% deles não soubessem identificá-lo, conforme mostrou o estudo exploratório. No caso da IES1 essa constatação foi ainda mais surpreendente, considerando que 83,3% alegaram desconhecimento do ambiente virtual institucional, uma

¹³ *Skype* – ferramenta de comunicação que permite contatos telefônicos via Internet.

¹⁴ *Orkut* – Sítio de relacionamentos da Internet.

vez que a utilização da plataforma virtual integra as práticas de vários docentes, sendo que alguns deles já haviam mencionado suas experiências e resultados nesse âmbito, em encontros gerais e reuniões de professores.

A maioria dos pesquisados (64,3%) desconhecia as atividades de EaD desenvolvidas pelas IES, mesmo já tendo participado de cursos de introdução a essa modalidade de educação. Há que se destacar que as duas IES já dispunham de núcleos de EaD a época do envio dos questionários.

Sobre a disponibilização de suporte pedagógico para atualização em TIC, por parte das IES, 59,6% dos respondentes não opinaram ou discordaram totalmente. Tal contingente pode denotar um sentimento de “desamparo” dos professores, por parte das instituições. Ressalte-se, no entanto, que uma das IES já havia oferecido oficinas para professores - normalmente em função de demanda docente - nos períodos de recesso acadêmico. Estas, no entanto, serviam apenas como introdução a ferramentas digitais. Os cursos que permitiam aperfeiçoamento nesse âmbito, geralmente eram apresentados sob forma de cursos de extensão, pagos, abertos ao corpo docente, mas também ao público externo.

Entre discordar parcialmente, e concordar parcialmente ou totalmente, 57,2% dos pesquisados sinalizaram que as duas IES formavam professores para a utilização de ambiente de EaD. Estas já haviam promovido cursos de iniciação a essa modalidade de educação, ou com abordagens mais específicas ou aprofundadas sobre o tema. De fato, os cursos de introdução, como o próprio termo já deixa antever, eram insuficientes para formar os docentes para atuarem nessa área. Serviam apenas como elemento de sensibilização. Isso não impedia, no entanto, que eles utilizassem recursos normalmente presentes em ambientes de aprendizagem virtual em suas práticas.

III – Uso de recursos multimídia

A mídia usa e abusa de nossos sentidos: alguns meios de comunicação já permitem sensações táteis e olfativas; outros reagem a comandos voz. Mas é principalmente pela audição e pela visão que recebemos as informações a serem processadas pelo raciocínio, ou revidadas pelo instinto. Imagens e outras sensações, reais ou representações virtuais pelas quais aprendemos de múltiplas formas, posto que:

É pacífico que o ser humano aprende por meio da observação deliberada, atenta, do que seus olhos captam “ao vivo” ou graças a meios substitutivos que lhe proporcionem experiências icônicas. Estas abrangem desde imagens relativamente simples e estáticas até representações complexas, por exemplo, do que não é visível a olho nu, como os movimentos de uma ameba ou a mitose celular; registros relativos ao passado (episódios, cenários e personagens de interesse histórico); itens que fazem parte do macrocosmos (planetas, cometas, estrelas); lugares, eventos e pessoas demasiado distantes do observador, como a selva amazônica, o rio Nilo ou o Himalaia. As pessoas também aprendem em virtude da exposição a demonstrações e a dramatizações com atores sobre temas de múltipla natureza, muito mais envolventes do que a simples exposição oral ou a leitura de um compêndio (PFROMM NETTO, 2001, p. 16).

As ferramentas tecnológicas podem propiciar esse tipo de experiência, pelo uso de imagens digitais, pela navegação virtual, pelo uso do hipertexto e da hipermídia. Essa também é a percepção de Masetto, quando afirma que:

[...] uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas de educação a distância – como *chats*, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos de linguagens digitais que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz (MASETTO, 2001, p. 152).

Essa percepção é corroborada por Pfromm Netto, que complementa:

O ponto essencial é que se trata sempre de uma experiência visual em que o aprendiz detecta, esquadrinha e interpreta uma ou muitas organizações deliberadas de estímulos presentes na tela e retira dessa experiência algum tipo de ensinamento, que gera uma mudança mais ou menos duradoura em seu sistema nervoso, traduzida por expressões segundo as quais ele passa a “saber”, “conhecer”, “entender”, “lembrar”. O tipo de experiência humana aqui considerado é por excelência visual, frente à imagem ou ao conjunto de imagens a que a pessoa está atenta e inspeciona com o olhar. Nas modalidades audiovisuais (cinema, televisão, gravações em videocassete, videodisco, computador), da mesma forma que no uso conjugado de imagens fixas e sons, os componentes visuais se articulam com os auditivos, de maneira a enriquecer a experiência de aprendizagem-ensino, tornando-a mais atraente, significativa e fecunda (PFROMM NETTO, 2001, p. 17-18).

Com isso, aprende-se o certo ou o errado, segundo o padrão moral e ético vigente; aprende-se a obedecer sem pensar, ou a buscar a compreensão sob múltiplos e enriquecedores aspectos. Tudo depende de como e com que propósito esses recursos são utilizados. Nesse contexto, mesmo o que vemos, ouvimos e sentimos pode não ser real: pode ser uma montagem, um recorte tendencioso. Aliás, a computação gráfica e os sintetizadores de sons atingiram tal nível de sofisticação, que hoje é quase impossível distinguir o real do fictício, que também não deixa de ser real, posto que fisicamente notável pelos sentidos.

Embora a pesquisa esteja focada nas percepções dos docentes sobre a utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais, incluímos os dados obtidos com as respostas dos questionários sobre a formação e utilização de recursos multimídia pelos professores, também contempladas no rol das NTIC, e presentes na elaboração e operação de objetos e de ambientes de aprendizagem virtuais.

Sobre a utilização de programas e afins, os processadores de texto, planilhas eletrônicas e *softwares* de apresentação os resultados mostraram que estes já faziam parte do cotidiano dos docentes, como já era esperado. Os níveis de conhecimento se dividiam quase que igualmente entre o básico e o avançado, e apenas 4,8% informaram não ter afinidade com planilhas eletrônicas.

As respostas ao questionamento sobre como foram obtidos esses conhecimentos, de certa forma, surpreenderam: 97,6% dos consultados informaram que sua formação em NTIC se deu de forma pessoal. Merece algum destaque a porcentagem dos que afirmaram ter obtido esses conhecimentos na IES (16,7%), mas é importante ressaltar que esses professores também estavam no cômputo dos que se empenhavam pessoalmente na obtenção dessa formação.

É certo que um professor pode atingir individualmente o objetivo de ensinar, usando apenas giz e lousa, mas também é verdade que a utilização adequada e institucionalmente planejada e mediada de NTIC e recursos de EaD pode ampliar ainda mais a eficiência e eficácia de seu trabalho, num contexto em que as tecnologias já estão incorporadas em todas as áreas da sociedade, abrindo um amplo campo de possibilidades para a sua utilização nas atividades docentes. Mas Toschi adverte que:

[...] mais importante do que incorporar tecnologias no cotidiano das escolas é refletir sobre o tipo de comunicação que está acontecendo nessa importante instituição social. Isso não quer dizer ser contrário à incorporação das tecnologias na vida das escolas, mesmo porque esta ação pode minimizar a exclusão digital. A construção da cidadania passa hoje pela incorporação das tecnologias, não apenas porque são tecnologias de ponta, mas porque é por intermédio delas que circula o conhecimento que está sendo produzido pela humanidade (TOSCHI, 2003, p. 115).

Nesse contexto, a docência assumirá novas características, como anuncia Masetto (2001, p. 142): “O professor [...] numa palavra, desenvolverá o papel da mediação pedagógica”.

Este momento de transição, em que a utilização das ferramentas tecnológicas é trazida para o ensino presencial envolve aspectos pedagógicos, mas, também, tecnológicos, inclusive para os docentes egressos de cursos de Pedagogia e licenciatura, sobretudo aqueles não formados ou não habituados às tecnologias que permeiam o cotidiano atual, e que, em função disso, experimentam tensões no cotidiano de suas atividades.

Mas se essas novas tecnologias criam certas dificuldades, facilitam outras. Por exemplo, a ligação de computadores na rede Internet possibilita professores e alunos estarem em permanente contato com uma quantidade de informação jamais pensada. Professores podem estar em contato direto com os centros de formação. Por intermédio desse contato, os docentes das escolas e os pesquisadores dos centros de informática na educação podem interagir e trocar idéias, responder dúvidas, participar de debates via rede, receber e enviar reflexões sobre o andamento do trabalho (VALENTE, 2002, p. 23).

A inércia ou resistência diante desse contexto contribui para o distanciamento entre o professor e o aluno, o que tende a prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é preciso modificar essa postura, mas:

Para nós, professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta – tudo isso gera um grande desconforto e uma grande insegurança (MASETTO, 2001, p. 142).

Mas essa modificação não pode prescindir das tecnologias e dos conhecimentos progressos, pois:

Não se trata de simplesmente substituir o quadro-negro e o giz por algumas transparências, por vezes tecnicamente mal elaboradas ou até maravilhosamente construídas num *PowerPoint*, ou começar a usar um *datashow* (MASETTO, 2001, p. 143).

O mesmo raciocínio vale para a utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais. Nesse caso, as alterações devem servir para incorporar novos instrumentos e estratégias às práticas docentes, com o adequado suporte tecnológico e pedagógico, proporcionado pela formação básica e continuada, por iniciativa pessoal ou, preferencialmente, com apoio institucional.

Agora, especificamente no que tange à disponibilidade de recursos tecnológicos para as atividades docentes nas IES, as respostas ao questionário revelaram os seguintes dados:

a) Quanto a computador com multimídia, a **IES1** teve 54,2% de professores que concordavam parcial ou totalmente com a disponibilidade desse recurso para suas práticas, enquanto a **IES2** apresentou 38,9% de respondentes com a mesma opinião;

b) o uso de *datashow* na **IES1**, para a mesma faixa de opiniões do item anterior, teve 41,6% de manifestações, enquanto a **IES2** apresentou 27,8%;

c) o DVD *player* teve 50,0%, na **IES1**, e 33,3%, na **IES2**;

d) o VHS apareceu, sempre na mesma faixa de opiniões anteriormente considerada, com 54,2%, para a **IES1**, e 44,4%, para a **IES2**.

O fato é que estes dados comprovaram que os professores não dispunham regularmente desses recursos em suas aulas, importantes, sobretudo, quando se tratava de apresentação de imagens. Por conta disso, alguns se sentiam desestimulados ao uso desses recursos que, aliás, demandavam um razoável tempo de pesquisa e preparação de materiais. Outros, pelo contrário, se animavam e buscavam soluções alternativas, como a utilização de ambientes virtuais institucionais ou externos, gratuitos; o uso de *e-mails*, etc. Em alguns casos, docentes adotaram soluções híbridas, com ônus pessoal, como foi o caso de professores que, na falta de computador com multimídia e *datashow*, agendaram aparelhos de televisão e conectaram a eles *notebooks* pessoais. Obviamente, o campo visual limitado da TV (normalmente de 29”) implicou adaptações importantes dos materiais. Mas isso permitiu maior dinamismo às aulas presenciais.

No âmbito da Educação, a utilização de novos recursos tecnológicos deve ter por objetivo dinamizar o processo de aprendizagem, o que não implica necessariamente a exclusão dos já existentes, que permanecem contextualmente úteis. De fato, quaisquer que sejam os recursos disponíveis ao docente - dos tradicionais lousa e giz, aos aplicativos multimídia, objetos de aprendizagem e Rede Mundial de última geração - todos pressupõem conhecimento das tecnologias envolvidas e só são eficazes quando bem desenvolvidos, dominados e manejados. Essa também é a percepção de Martínez:

É necessário ter em mente que a incorporação de “novas tecnologias” não pretende substituir as “velhas” ou “convencionais”, que ainda são – e continuarão sendo – utilizadas. O que se busca, na verdade, é complementar ambos os tipos de tecnologia a fim de tornar mais eficazes os processos de ensino e aprendizagem. Não há um recurso que responda a todas as

necessidades. Cada um tem características específicas que deverão ser avaliadas pelos docentes na hora de selecionar os mais adequados para os estudantes para a consecução dos objetivos educacionais, de acordo com as condições e necessidades (MARTÍNEZ, 2004, p. 96).

Vivemos numa sociedade onde as novas gerações nascem e crescem tendo a sua disposição múltiplos e atraentes recursos de informação e comunicação, constantemente aperfeiçoados. Nesse contexto, é imprescindível que as instituições escolares, e especialmente os professores, se apropriem destas ferramentas e de suas linguagens específicas, e as integrem efetiva e adequadamente ao seu cotidiano profissional. Elas não podem ser somente objetos de leis inócuas, modismos ou estratégias de sobrevivência. Essa integração tem, portanto, além da dimensão pedagógica, um significativo componente sócio-político, face às demandas de um mercado fortemente influenciado pelo modelo econômico neoliberal de mercado. Nesse sentido, a função do educador é, também, humanizar o processo, sem limitar-se ao tecnicismo, mantendo sempre em foco o aprendiz. Isso só será possível se o docente estiver permanentemente impregnado com o intuito da mediação, com o propósito de contribuir para formação plena do indivíduo, como conclui Giusta:

A educação é, em si, um direito social a ser usufruído, mas é, ao mesmo tempo, lastro para o desenvolvimento de outras categorias de direitos do cidadão, como é o caso dos direitos civis e dos direitos políticos. Além disso, a educação, por ser instrumento de formação profissional e moral e veículo de propagação da ciência, da tecnologia e da cultura em geral, tem uma responsabilidade incomparável na projeção do indivíduo para a esfera cívica da cidadania, onde as ações são movidas pelo respeito, pelo bem comum e por valores de convivência humana mais elevados (GIUSTA, 2003, p. 23-24).

IV – Possibilidades pedagógicas das ferramentas de EaD (uso do computador e da Internet)

Sobre a utilização de ferramentas de EaD que podem ser úteis para as práticas docentes em cursos de graduação presenciais, a pesquisa mostrou que 73,8% dos respondentes afirmaram utilizar o *e-mail* em suas atividades profissionais. Esse índice é inferior aos 86,28% apontados pela pesquisa do CGI (2007), mas compatível com as faixas etárias de 25 a 59 anos indicadas nesse mesmo instrumento nacional de pesquisa. O estudo exploratório mostrou, ainda, que 54,8% disponibilizavam material virtual de apoio; 33,3% informavam *links* virtuais para os alunos; 16,9% utilizavam fóruns virtuais; 11,9% se serviam de *WebQuests*; 7,1% empregavam *chats*, e, em menor escala, *blogs* e grupos de discussão (4,8%), aulas digitais (equivalentes a OA - Objetos de Aprendizagem), testes e enquêtes (2,4%).

No caso específico do uso do *e-mail* como instrumento pedagógico, 14,3% informaram não utilizar esse recurso com essa finalidade; 64,3% alegaram empregá-lo como alternativa à redução de carga horária de disciplinas presenciais; 19,0% pontuaram que essa prática decorreu de decisão própria, sem outra motivação relevante; enquanto 2,4% informaram que é raro o seu emprego, em suas práticas.

Tendo em vista o objeto da presente pesquisa, o questionário foi elaborado também com a intenção de verificar se os pesquisados já haviam participado de algum tipo de atividade a distância, que servisse de referência para a utilização de recursos de EaD em disciplinas de cursos de graduação presenciais.

As respostas inerentes a esse questionamento revelaram que 45,2% nunca haviam participado de atividades na modalidade EaD; 26,3% atuaram como conteudistas; 23,8% como alunos; 16,7% como colaboradores; 7,1% como *webdesigners*; 2,4% como *webmasters*; e 2,4% como *designers* instrucionais. Assim, apenas 11,9% tiveram experiência direta no âmbito das tecnologias de preparo de materiais e ambientes virtuais (as três últimas funções mencionadas). É importante ter em mente que, em cursos elaborados na modalidade EaD, essas atividades são, normalmente, desenvolvidas por profissionais especializados em cada uma delas, mas que atuam de forma integrada e colaborativa no desenvolvimento dos projetos. Os professores pesquisados assumiram várias dessas atividades de forma individual.

Se considerarmos que, independentemente da área de conhecimento, todo professor é, por princípio, um comunicador, é preciso pensar nas NTIC não como apêndices ou acessórios de disciplinas estanques, mas como parte integrante do processo de aprendizagem, incorporando

suas linguagens e adaptando-as à intencionalidade de promover a construção do conhecimento autônomo. A consumação dessa perspectiva requer uma mudança na mentalidade docente: que o educador deixe de ser o foco do processo, para transferi-lo para o aluno.

Dentro da organização escolar, o professor ocupa uma posição de: “executante autônomo”. Sua atividade se insere num conjunto inteiro de controles e de regras institucionalizadas e burocratizadas. Contudo, ele próprio precisa definir os meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sem deixar de levar em conta facilidades imprecisas, ambíguas e muito difíceis ou impossíveis de avaliar (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 108).

Para tanto, o docente deve ser formado não apenas nessas tecnologias, mas com essas tecnologias, “com grande autonomia e critério profissional” (SANCHO, 2006, p. 20).

Ainda em relação ao estudo exploratório, foi solicitado aos pesquisados que citassem três palavras que expressassem a sua percepção sobre a EaD. Alguns mencionaram mais de três, outros nenhuma. A **Tabela 14** relaciona as 88 palavras ou expressões evocadas pelos respondentes.

Tabela 14 – Percepções sobre EaD.

Palavra ou Expressão	Menções	Palavra ou Expressão	Menções
Importante	8	Ainda incipiente	1
Evolução	6	Alternativa	1
Tendência	6	Aprendizagem	1
Dinâmica	4	Desconhecida	1
Interessante	4	Dificuldades	1
Economia	3	Distante	1
Autonomia	3	Favorável	1
Colaboração	3	Flexibilidade	1
Complementar	3	Motivação	1
Contemporânea	3	Multidirecional	1
Inclusiva	3	Não obcecado	1
Abrangência	3	Necessária	1
Facilidade	3	Novidade	1
Ferramenta	3	Oportunidade	1
Eficiência	2	Pós-graduação	1
Desafio	2	Possibilidades	1
Inovação	2	Processo	1
Interação	2	Qualidade	1
Praticidade	2	Salvação do Ensino Presencial	1
Especificidade	1	Superficial	1
Controvertida	1	Viável	1
		Total	88

Pensou-se inicialmente em aglutinar palavras que poderiam ser consideradas afins, sinônimos, mas este procedimento de homogeneização poderia distorcer o sentido dado pelos respondentes. Sendo assim, optou-se pela apresentação integral da relação.

Consideradas as palavras com até 3 (três) menções (62,5% do total), foi possível identificar que os pesquisados reconheceram a importância da EaD; que a viram como uma evolução e uma tendência da Educação; que por isso mesmo a perceberam com interesse pelo dinamismo que possibilitava, pela economia que proporcionava (inclusive do ponto de vista ecológico). A autonomia que potencializava também foi ressaltada, bem como seus aspectos colaborativos. Reconheceram-na como complementar, sobretudo por se tratarem de docentes de cursos de graduação presenciais. Essa percepção foi ao encontro das tendências mundiais, também assimiladas pela legislação nacional específica para EaD, de que o ensino formal, até o nível de graduação deva continuar a ser, ao longo dos próximos anos, majoritariamente presencial. Dentro desse contexto, era natural que considerassem a Educação a Distância: contemporânea, inclusiva (desde que haja, efetivamente, a inclusão), abrangente e fácil, principalmente em razão das ferramentas que a caracterizavam.

Os dados obtidos com as respostas dos professores ao estudo exploratório possibilitaram o aprofundamento do foco da pesquisa, com a realização das entrevistas, nas quais se buscou conhecer como eram utilizadas as ferramentas de EaD no ensino superior presencial. Para tal, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada e selecionados 6 (seis) docentes dentre os que responderam o questionário e que tinham conhecimento das tecnologias digitais.

2.2. O desafio das entrevistas

A entrevista é um procedimento metodológico de pesquisa, o qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 34) apresenta grande vantagem sobre as outras técnicas porque “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Como a pesquisa teve seu foco dirigido para percepções dos professores, a entrevista emergiu como instrumento mais adequado a esse propósito, não apenas como forma ideal para obtenção de dados, mas também pela possibilidade de promover reflexões e trocas de informações entre entrevistador e entrevistado, numa dinâmica que não é tão evidente em outras técnicas.

Optou-se, com base em Szymanski (2002, p. 15), pela entrevista semi-estruturada reflexiva: “[...] no sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade”.

Assim, considerando que o objetivo da pesquisa era investigar a percepção de professores de cursos de Graduação sobre a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino presencial, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada, com base nos dados obtidos a partir do questionário aplicado anteriormente. Após pré-teste do roteiro da entrevista, foi feita a seleção dos indivíduos a serem entrevistados, com base nos seguintes critérios: 3 (três) docentes de cada IES; 2 (dois) de cada área de conhecimento (Exatas, Humanas e Biológicas). Desses professores, 3 (três) dispunham de graduação em nível de bacharelado e 3 (três) com formação em Licenciatura/Pedagogia; 4 (quatro) eram doutores e 2 (dois), mestres; 2 (dois) pertenciam à faixa etária entre 31 e 40 anos e 4 (quatro), entre 41 e 50 anos; 3 (três) eram homens e 3 (três), mulheres. A adoção desses critérios teve por objetivo assegurar uma amostra abrangente, de forma a evitar a influência acentuada de aspectos institucionais, de formação ou de gênero.

Os professores selecionados foram, então, contatados para confirmar sua disposição em participar das entrevistas. Obtida a confirmação, foi elaborado cronograma, de forma a assegurar condições adequadas para a realização dos encontros, com datas, horários e locais estabelecidos pelos entrevistados. Também foi garantido o sigilo em relação à identificação dos sujeitos, de forma a propiciar condições favoráveis ao seu bom desenvolvimento. Essa postura considerou as recomendações de Lüdke e André (1986), segundo as quais, é necessário:

Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 35).

O sigilo era necessário, pois os docentes entrevistados poderiam, eventualmente, manifestar opiniões divergentes das políticas adotadas pelas IES em que lecionavam, ou questionarem suas próprias convicções. A garantia dessas condições visou, assim, a favorecer liberdade de expressão e, conseqüentemente, à fidedignidade dos depoimentos.

No decorrer dessa etapa foi registrado apenas um adiamento, por motivo justificado, mas com nova data imediatamente agendada, dentro das disponibilidades do entrevistado.

Os professores receberam denominações codificadas, a saber: **PRO1, PRO2, PRO3, PRO4, PRO5 e PRO6**, com o objetivo de preservar suas identidades, quando da divulgação dos resultados.

A entrevista fundamentou-se em temas desencadeadores, abrangentes, cada uma com objetivos específicos, conforme relacionados a seguir:

Roteiro de entrevista

O roteiro foi estabelecido seguindo as orientações de Lüdke e André (1986, p. 36), de forma a assegurar “certa ordem lógica e também psicológica” em sua condução. Com base nessa premissa, a entrevista abordou os seguintes temas:

Tema 1 - Fale sobre sua formação acadêmica, atuação profissional externa e atuação docente na graduação:

Esse tema teve por objetivos conhecer quando o entrevistado se formara; desde quando ele lecionava em cursos de graduação presenciais; e verificar se ele exercia outras atividades profissionais e de que forma elas influenciavam em suas práticas docentes.

Tema 2 - Fale sobre sua formação e prática em tecnologias digitais e ferramentas de EaD:

Aqui, os objetivos buscaram verificar como se dera essa formação (iniciativa pessoal ou institucional, em outras áreas de atuação, etc.); quais as ferramentas de EaD utilizados pelo entrevistado, em quais atividades e com quais objetivos; quando e por que motivo o entrevistado passara a utilizar essas ferramentas em suas práticas; se o início da utilização de recursos de EaD tinha relação com eventuais alterações de cargas horárias das disciplinas lecionadas; se o entrevistado buscava suporte pedagógico para a utilização desses recursos; e se ele recorria a algum teórico para embasar suas práticas.

Tema 3 - Fale sobre os resultados dessas práticas:

Essa abordagem visou a investigar a percepção do docente sobre os objetivos e resultados advindos da utilização desses recursos; se essas práticas foram alteradas ao longo do tempo e, em caso positivo, conhecer os motivos dessas alterações (prática reflexiva); e se havia reflexos dessas práticas nas aulas presenciais, e quais eram eles (participação, interatividade, etc.).

Tema 4 - Fale sobre como você administra essas atividades não-presenciais:

Por fim, este tema teve por meta verificar quanto tempo, em média, o entrevistado despendia com essas práticas (% em relação à carga horária da disciplina); se elas faziam parte de um projeto pedagógico institucional, ou se eram iniciativas pessoais e, nesse caso, se a instituição tinha ciência dessas atividades; se elas eram remuneradas pela instituição; se a IES proporcionava recursos e suporte pedagógico e técnico específico; e, caso a iniciativa fosse pessoal e os recursos próprios ou externos à IES, o que motivava o entrevistado a mantê-las.€

Foi reservado, ainda, um espaço para que o entrevistado fizesse considerações finais: acrescentasse outras informações ou temas que considerasse pertinente, ou que gostaria que fossem abordados na pesquisa.

Esse ordenamento serviu prioritariamente como recurso de controle da obtenção das informações inicialmente previstas, o que não impediu o retorno a temas, pedidos de aprofundamento de questões, momentos de trocas de experiências e questionamentos que se notabilizaram pela empatia e franqueza entre entrevistador e entrevistado.

No início de cada entrevista, houve um agradecimento aos docentes por sua participação na pesquisa e, em seguida, foi apresentado um resumo do projeto de pesquisa. Na sequência, foram apresentados aos entrevistados a Carta de Informação ao Sujeito de Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelos no Anexo), e solicitado que os mesmos fizessem a sua leitura desses documentos. Foi informado aos entrevistados que a assinatura do Termo de Consentimento só ocorreria após a aprovação da transcrição das entrevistas, sendo assegurado sigilo da origem das informações prestadas, bem como o direito do entrevistado declinar de sua participação no projeto a qualquer momento, antes de sua publicação.

Feitos os esclarecimentos, e reafirmada a disposição dos professores em participar da pesquisa, foi feita disposição do gravador digital, de forma que ficasse fora do campo visual do entrevistado tanto quanto possível. O roteiro da entrevista foi seguido pelo entrevistador por meio da tela de computador portátil (*notebook*), que também permitia o acompanhamento do tempo de duração da entrevista. Optou-se por não efetuar anotações gráficas (cadernos, fichas ou afins) ou digitais (computador), como forma de evitar desvios de atenção ou inibição do entrevistado, que poderiam engendrar estratégias de ocultamento ou dificultar sua superação.

Corroborando essa percepção, é fundamental ter em mente que:

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para o protagonista: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas repostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra (SZYMANSKI, 2002, p. 12).

O que se buscou, em suma, foi tornar a entrevista uma interlocução aberta, franca, mutuamente útil pela reflexão propiciada, afinal:

Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo (SZYMANSKI, 2002, p. 14).

De fato, expressões como: “Eu ainda não havia refletido sobre isso...”, ou: “Eu não havia pensado sob esse enfoque...”, seguidas de interessantes considerações, representaram alguns dos momentos mais significativos das entrevistas, durante os quais as manifestações dos sujeitos de pesquisa ultrapassaram as expectativas do entrevistador, propiciando reflexões pessoais e coletivas, que engendraram novas interlocuções, as quais permitiram o aprofundamento de temas. Essa postura foi ao encontro da orientação, segundo a qual:

Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 51).

Conforme já mencionado, a estratégia adotada foi a de propor questões desencadeadoras de forma aberta, e cuidar para que todos os objetivos pré-estabelecidos fossem atingidos, além de identificar outros aspectos que revelassem novas categorias a serem analisadas na etapa seguinte: a de análise de conteúdo. Assim, as intervenções do entrevistador ocorriam quando necessárias ao esclarecimento ou aprofundamento de um tema, com o cuidado de não criar constrangimentos ao entrevistado. Estas intervenções também foram necessárias quando foram identificados pré-conceitos por parte dos entrevistados sobre os objetivos do projeto de pesquisa, ou quando estes discorriam sobre um determinado assunto, como se essa fosse a posição do entrevistador. Nesses casos as intervenções tiveram o intuito de identificar eventuais estratégias de ocultamento ou atos falhos. Outro tipo de intervenção utilizado, de

tempos em tempos, foi o das sínteses, descrito por Szymanski (2002, p. 42): “como forma de manter uma postura descritiva além de buscar uma imersão no discurso do/a entrevistado/a”.

Como consequência desses cuidados com o preparo e a condução das entrevistas, foi possível realizar interlocuções francas, sem reações emocionais imprevistas, nem omissões de respostas. A escuta atenciosa foi alternada com a troca de experiências, ficando claro que os docentes entrevistados careciam desse tipo de interlocução reflexiva e colaborativa em suas práticas, o que será abordado mais adiante.

Os eventuais desvios dos temas serviram como momentos de descontração, que aumentaram a empatia e a confiabilidade entre os interlocutores e, assim, contribuíram para um processo dialético-reflexivo no aprofundamento dos temas abordados, quando do retorno ao foco da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas entre 24/07/2007 e 15/08/2007, e totalizaram 335 minutos, o que equivale a uma média de aproximadamente 56 minutos por docente, período que transcorreu sem maiores contratempos ou sinais de incômodo por parte dos entrevistados.

A transcrição das entrevistas representou uma etapa deveras árdua, porém a opção por não fazer anotações durante as entrevistas não prejudicou esse processo, pois a memória dos contatos era recente e a maneira como elas ocorreram facilitou a associação das falas às atitudes e humores apresentados pelos entrevistados (e pelo próprio entrevistador). A transcrição propriamente dita, no entanto, requereu um trabalho significativo, pois as gravações apresentavam volume baixo, em razão das limitações técnicas do gravador, das condições ambientais e do fato de alguns dos entrevistados, em dados momentos, terem, realmente, verbalizado de forma contida, principalmente quando buscavam reminiscências ou divagavam. Em alguns casos, o timbre de voz de alguns dos pesquisados também gerou problema semelhante. Durante as entrevistas, essas ocorrências implicaram em intervenções elucidativas, por parte do entrevistador, com o cuidado de não constranger o entrevistado com alertas sobre a entonação de voz, o que poderia prejudicar a empatia (esse alerta foi feito somente no início da entrevista). Por conta disso, no empenho de transcrever o material sonoro na íntegra, esses trechos demandaram sucessivas repetições, até a sua identificação e compreensão. Mesmo assim, houve trechos inaudíveis, mas, sem maior relevância para os objetivos da pesquisa. Estes foram registrados com a simbologia “[...]”. Em média, foram necessárias 8 (oito) horas para transcrever cada hora de entrevista.

Após a transcrição das entrevistas, cada uma armazenada em arquivo de texto independente; foram gerados novos arquivos, estes com a supressão dos trechos que

permitiam a identificação dos entrevistados, com o cuidado de não prejudicar a compreensão do material coletado.

Cumprida essa tarefa, foram elaborados “kits” com os arquivos do registro original da entrevista, da transcrição integral e da transcrição sem identificação do sujeito de pesquisa, que foram gravados em mídia do tipo CD-ROM. Também foi incluída uma versão impressa da transcrição integral. Esse material foi acondicionado em envelope, no qual ainda foram colocadas: uma via da **CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA** e duas do **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, sendo que uma destinada à devolução, após aprovação do material, devidamente assinada pelo entrevistado. Modelos desses dois documentos são apresentados no **Anexo 3**.

O envelope foi entregue pessoalmente aos entrevistados e a via assinada do **TERMO DE CONSENTIMENTO**, tão logo liberado, recebida também de forma pessoal.

Como não houve contratemplos na obtenção do consentimento dos entrevistados, o processo teve prosseguimento, passando à etapa de análise de conteúdo, para definição de **categorias de análise**.

Em razão do perfil qualitativo da pesquisa, os referenciais adotados para a análise do conteúdo das entrevistas foram Bardin (1977), e Lüdke e André (1986).

Bardin esclarece que:

A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices visíveis, ao nível dos dados brutos (BARDIN, 1977, p. 119).

Para tanto, Lüdke e André (1986, p. 48) ponderam que: “O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados”.

Nesse processo, Bardin orienta que:

Um conjunto de categorias boas, deve possuir as seguintes qualidades:

- *A exclusão mútua*: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão.
- *A homogeneidade*: num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas.
- *A pertinência*: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido.
- *A objetividade e a fidelidade*: As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas

da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. [...] O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento na categoria.

- *A produtividade*: Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (BARDIN, 1977, p. 120-121).

Considerando essas preocupações básicas, foram estabelecidas **categorias de análise**, que são apresentadas e desenvolvidas a seguir.

2.3. Categorias de análise

As categorias estabelecidas a partir da análise das 6 (seis) entrevistas foram as seguintes:

Formação em novas tecnologias – que objetivou investigar a formação nesse âmbito em nível de Graduação, na Pós-graduação, por auto-formação e como formação continuada, mediante cursos oferecidos pelas IES ou por terceiros.

Utilização das ferramentas tecnológicas – que visou a identificar as ferramentas tecnológicas utilizadas nas práticas docentes, as motivações que levaram ao seu emprego, como se dava esse uso e se havia suporte pedagógico e tecnológico.

Uso do tempo e implicações no trabalho docente – que teve por objetivo analisar aspectos relativos à administração do tempo em relação às práticas adotadas e suas conseqüências nas atividades fora do âmbito docente.

As duas primeiras categorias serão aprofundadas no presente capítulo, enquanto a terceira: “Uso do tempo e implicações no trabalho docente”, será objeto do Capítulo 3 desta Dissertação.

Antes de abordar as categorias de análise, no entanto, são necessários alguns esclarecimentos sobre a formação acadêmica dos professores entrevistados e o histórico de sua atuação docente na Graduação.

a) Perfil dos entrevistados

Inicialmente, há que se observar que, no âmbito da formação acadêmica, os professores entrevistados são bacharéis. A formação da **PRO1** é em Artes, com Mestrado nessa área e Doutorado em História. O **PRO2** é formada em Enfermagem, área na qual possui Doutorado. A **PRO3** possui graduação em Matemática e, posteriormente, Pedagogia; Mestrado em Educação e, na época da entrevista, cursava disciplinas de Doutorado em Comunicação. O **PRO4** possui graduação e Mestrado em Ciência da Computação. O **PRO5** graduação e Mestrado em Ciências Biológicas, além de pós-graduação lato sensu em Educação e

Doutorado em Ecologia. Finalmente, o **PRO6** é Doutor em Arquitetura e Urbanismo, tendo sua formação acadêmica exclusivamente nessa área.

b) Atuação

Os professores **PRO1**, **PRO3** e **PRO5** possuem formação pedagógica, em função de suas graduações em áreas que habilitam para a docência em disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e Médio (Artes, Matemática e Ciências Biológicas).

Os docentes entrevistados iniciaram suas atividades docentes na Graduação na seguinte cronologia: **PRO1** – 1989; **PRO2** – 2001; **PRO3** – 2001; **PRO4** – 1997; **PRO5** – 1985; e **PRO6** – 1997, exercendo-as de forma ininterrupta, conforme revelado por ocasião das entrevistas.

A **PRO1** já havia lecionado disciplinas relativas à sua área de formação em cursos de Pedagogia, Jornalismo, Propaganda e Marketing e Arquitetura e Urbanismo, entre outros, com ênfase em Estética. A **PRO3** já havia atuado, desde a graduação inicial em Matemática (que, na época, formava também para a área computacional), como instrutora de cursos de programação. Posteriormente, lecionou disciplinas inerentes à Informática, no Ensino Médio, onde formou grupos de alunos para o desenvolvimento de *softwares* educacionais, com apoio institucional. Após concluir sua segunda graduação, a Pedagogia, passou a lecionar em curso superior nessa área. O **PRO5**, por conta de sua formação acadêmica eclética, já havia atuado em cursos da área das Ciências Biológicas e Pedagogia. O **PRO6** lecionava disciplinas de sua área de formação em curso de Arquitetura e Urbanismo, tendo já atuado, também, em cursos de Engenharia, igualmente em seu âmbito de conhecimento. Os **PRO2** e **PRO4** lecionavam exclusivamente em cursos de graduação de suas áreas de formação acadêmica (Enfermagem, Ciências da Computação).

2.3.1. Formação em novas tecnologias

Já se conhecia, a priori, que todos os docentes entrevistados utilizavam ferramentas de EaD em suas práticas, independentemente de sua formação inicial. Essa condição indicava que em algum momento eles buscaram formação ou informação sobre as tecnologias envolvidas. De fato, a amostra de pesquisa, desde o estudo exploratória, abrangera professores que já haviam participado de cursos ou oficinas de NTIC e EaD. Docentes com esse tipo de formação foram considerados no projeto de pesquisa, com a intencionalidade de analisar aspectos pedagógicos, mais especificamente no caso de uso de NTIC e recursos de EaD, posto

que recursos como listas de discussão virtuais e correio eletrônico estavam presentes em suas atividades, dentro de uma proposta de aprendizagem focada no discente, baseada na interatividade.

A questão que se colocou aos docentes entrevistados dizia respeito a aspectos formativos, considerando que se buscava conhecer como ocorrera sua formação em novas tecnologias.

O **Quadro 1** mostra algumas manifestações relevantes dos entrevistados sobre o tema, que serão ampliadas e aprofundadas na seqüência.

Quadro 1 – Formação em novas tecnologias: Alguns aspectos.

Entrevistado	Formação em NTIC
PRO 1	“Meu caminho foi informal, mas eu tenho um marco muito grande num trabalho de pesquisa que eu desenvolvi aqui, na universidade.” “Informal, pela experiência profissional.”
PRO 2	“Eu nunca fiz nenhum curso de computação, nada. O que eu sei, que é pouco, é bastante reduzido meu conhecimento, eu aprendi sozinha, praticamente.”
PRO 3	“Essa formação já começou há muito tempo, nos anos 80, porque a minha intenção sempre foi trabalhar com Informática. Desde então, sempre estive em constante aprimoramento, nem sempre com cursos oficiais. Eu trabalhei muitas vezes como autodidata, algumas coisas que eu faço hoje foram a partir de uma busca minha, pessoal.”
PRO 4	“Bom, eu fiz uma disciplina na pós-graduação, na [...], que tratava dessas tecnologias para EaD. Fiz alguma coisa prática: tenho um pouco de conhecimento sobre objetos de aprendizagem e alguns padrões, tipo LOM, mas nada mais do que isso. Não tenho nenhuma, digamos assim, uma atuação mais forte nessa área...”
PRO 5	“Na universidade [...], eu tive a oportunidade de fazer dois cursos, que foram oferecidos pelo núcleo (de EaD) da universidade.” “[...] Eu vou comprar o manual! Eu sou aquele usuário de computador, mesmo! O usuário das novas tecnologias: eu quero ler o manual!”
PRO 6	“Eu acho que a instituição, no caso da universidade [...], apóia o professor que busca se dedicar a isso (EaD), não é? Quer dizer, até certo ponto (expressiu certa ironia)...” “[...] foi o único contato que eu tive com o aspecto formal da EaD. Fora isso, (foi) por iniciativa própria, a partir da pesquisa, mesmo, ou do contato com familiares que estavam ou estão fazendo cursos através do ensino a distância, cursos de graduação.”

Pela variedade de nuances dos relatos, viu-se por adequado sistematizar os dados sobre formação em tecnologias correlatas ou inerentes ao uso de ferramentas de EaD fornecidos pelos professores pesquisados. Optou-se por estratificação nos âmbitos: da formação inicial (Graduação), da formação continuada (extensão e pós-graduação lato ou stricto sensu), com ou sem apoio institucional, e da auto-formação, que são apresentados a seguir.

a) Na Formação inicial (Graduação)

A partir das informações obtidas nas entrevistas, tem-se que apenas dois dentre os seis docentes pesquisados tiveram formação em novas tecnologias, mais especificamente na área computacional, em seus cursos de graduação: a **PRO3** e o **PRO4**.

É importante ressaltar que a maioria dos entrevistados (5) graduou-se na década de 1980 (inclusive a **PRO3**). Nessa época ainda predominava o sistema operacional DOS¹⁵, interface pouco “amigável”, como se diz no jargão computacional. Além disso, havia poucos *softwares* disponíveis para uso educacional. Eles podiam ser desenvolvidos a partir do conhecimento de linguagens de programação, mas sua utilização no processo de ensino-aprendizagem era limitada pelo custo proibitivo dos computadores de então, e pelo espaço físico que ocupavam. Assim, a formação em tecnologias computacionais era restrita a disciplinas como Introdução à Computação, ou Programação para Computação, normalmente nas áreas de Ciências Exatas e Econômicas. Eram disciplinas normalmente desconectadas das demais, que praticamente se resumiam à elaboração de algoritmos e à produção de códigos de programação que às vezes tinham apenas cinco linhas de programa, propriamente dito, mas exigiam cinco folhas de comandos específicos para a operação de arquivos e periféricos. O preenchimento dos formulários era tão monótono, que o trabalho de lógica, anterior, era praticamente esquecido.

Nesse mesmo período, surgiram as primeiras calculadoras eletrônicas programáveis, com linguagens próprias. Os conhecimentos sobre lógica foram úteis, nesse caso, pois os alunos eram obrigados a desenvolver seus próprios programas, para utilização em atividades de disciplinas profissionalizantes, o que foi, seguramente, uma profícua experiência de aprendizagem autônoma.

A **PRO3** cursou disciplinas da área de algoritmos e programação de computadores na faculdade de Matemática, curso que, na época de formação desta professora (década de 1980) incluía matérias que, posteriormente, deram origem aos cursos de Ciências da Computação. Já o **PRO4**, como já mencionado, graduou-se em Ciências da Computação e teve sua formação acadêmica fundamentada em tecnologias, incluindo conhecimentos em diversas áreas, como: linguagens de programação, produção e análise de aplicativos, etc. Sobre a formação em EaD, ele comentou: “Na minha graduação eu não tive nenhuma formação específica, voltada para essa área”.

O uso do computador e das tecnologias inerentes integrou, portanto, a formação inicial da **PRO3** e da **PRO4**. Mas, na época em que estes docentes concluíram suas graduações a

¹⁵ **DOS** – *Disk Operating System*.

Internet ainda não estava disponível ao público, como meio potencial para a EaD. Afinal, os primeiros navegadores da Internet (*web browsers*), como o *Mosaic*¹⁶, só foram disponibilizados e popularizados a partir de 1993.

Os demais professores não fizeram nenhuma menção relevante sobre a utilização do computador em suas formações acadêmicas iniciais.

b) Na Formação continuada (extensão e pós-graduação)

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, apenas os: **PRO3** e **PRO4** tiveram formação em e com NTIC.

Na área de EaD mediada por computador, a **PRO3** contato teve início em 2004, quando participou de curso nessa modalidade que: “[...] ensinava o professor a trabalhar como tutor e como conteudista de um curso a distância”.

A participação da **PRO3** nesse curso também revelou uma preocupação institucional com a formação de professores para atuarem nessa modalidade de educação: “Esse curso foi oferecido para cinco multiplicadores aqui, da (IES)”. Fruto desse processo de dupla intencionalidade, a entrevistada passou, posteriormente, a integrar uma rede interinstitucional dedicada ao fomento e desenvolvimento de iniciativas de EaD que, entre outras atividades, incluía a realização de cursos específicos: “[...] eu participei de todos! Então, foi uma riqueza muito grande!”.

Esses cursos, segundo a **PRO3**, pressupunham a disseminação dos conhecimentos adquiridos para os demais componentes do corpo docente da IES: “[...] a gente pode estar repassando para outras pessoas aqui da nossa instituição”. A entrevistada desenvolveu Dissertação de Mestrado em Educação com foco definido para a utilização pedagógica das NTIC, dentro da área de Informática Educacional, mais especificamente, sobre jogos educativos computadorizados: “Eu optei por esse tema por já estar trabalhando (com ele) havia doze anos, na época, com Informática na Educação, na Educação Infantil, Fundamental e, também, no Ensino Médio e no Ensino Superior”. Por ocasião da entrevista ela já havia iniciado disciplinas objetivando Doutorado, na área de Ciência da Comunicação: “Eu optei pela Comunicação por entender que era a área que me faltava, porque, hoje, eu trabalho com

¹⁶ *Mosaic* (*Mosaic Web Browser*) é conhecido por muitos como o primeiro navegador WWW. Foi o primeiro navegador a rodar no *Windows*, que abriu a *web* para o público em geral. Foi desenvolvido no *National Center for Supercomputing Applications* (NCSA) a partir de 1992, lançado em 1993 e extinto em 1997. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mosaic_Web_Browser>. Acesso em: 21 mai. 2008.

EaD”. A **PRO3** justificou seu percurso, afirmando que: “[...] eu entendo que o tripé que sustenta a EaD é: Tecnologia, Educação e Comunicação”.

Essa compreensão, fruto da conjunção da experiência profissional com a formação acadêmica, também pode ser dirigida à utilização de recursos de educação a distância em cursos de graduação presenciais, lembrando que atualmente os alunos já ingressam na universidade com vivência na utilização do computador e da Internet. Assim:

A concepção atual do processo de comunicação dista do modelo mecanicista centrado no emissor. Pressupõe um receptor não limitado a executar as leituras que o emissor prevê. Não é inversão. Quer-se conhecimento das mediações que ocorrem na recepção, dentro da complexa relação *emissor-receptor* (CARNEIRO, 2003, p. 145).

O **PRO4** possui Mestrado em Ciência da Computação, feito com o objetivo de aprofundar sua formação inicial nessa área. Sobre essa pós-graduação, no âmbito do conhecimento aspectos específicos da EaD, ele esclareceu:

Tive, mas era na parte de desenvolvimento de um ambiente de educação a distância, que tinha, obviamente, algum embasamento teórico-pedagógico. Mas era muito mais focado em tecnologia. Então, a gente teve uma experiência com aquele ambiente da UNICAMP: o TelEduc. A disciplina era focada nesse ambiente, e no desenvolvimento de novas funcionalidades para esse ambiente baseado... A gente viu alguma coisa de objetos de aprendizagem, de LOM, de SCORM¹⁷ e tentou aplicar alguma coisa. A parte do meu projeto (de pesquisa) era baseada nisso: aplicação de metadados¹⁸ para facilitar busca basicamente nesse tipo de ambiente (PRO4).

A abordagem foi, portanto, mais focada em tecnologias, no desenvolvimento de ferramentas computacionais, sem aprofundamento nas questões pedagógicas envolvidas, o que foi confirmado pelo **PRO4**: “Não, a gente não chegou a ter esse tipo de embasamento. Foram apresentadas algumas tecnologias e a gente não chegou a entrar nesse mérito de como deve ser construído o objeto (de aprendizagem), em si”.

O **PRO5** fez um pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, na modalidade EaD. Não se tratou, portanto, de formação em tecnologias afetas à EaD, mas de um curso que foi concebido nessa modalidade de educação, utilizando recursos tecnológicos computacionais e de comunicação via Internet. Sobre ele, o entrevistado relatou:

¹⁷ Padrão **SCORM** (*Shareable Content Object Reference Model*) – Padrão para os sistemas de educação a distância baseado na Web, apresentado em 1999 pelo consórcio de pesquisa ADL (*Advanced Distributed Learning*) formado por órgãos do governo dos EUA e do setor privado. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/entenda_scorm.aspx?sm=scorm>. Acesso em: 13 fev. 2008.

¹⁸ **Metadados** ou Metainformação são dados sobre outros dados. Um item de um metadado pode dizer do que se trata aquele dado, geralmente uma informação inteligível por um computador. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Metadados>>. Acesso em: 23 mar. 2008.

[...] a exigência é de um encontro (presencial) no começo e um encontro, no final, quando fui defender, inclusive, o trabalho monográfico. Daí é uma semana inteira, aí eu terminei lá, em [...]. Mas, essa minha trajetória dessa pós-graduação na área de Educação, entre 2001 [...] e 2003 [...], foi de 1 ano e meio, um pouquinho mais do que isso [...] (PRO5).

Mesmo assim, a utilização continuada das ferramentas permitiu que o **PRO5** tivesse noção das ferramentas e estratégias utilizadas na modalidade EaD mediadas por computador. Além disso, este professor informou que fez dois cursos específicos, oferecidos pelo núcleo de EaD da universidade onde atuava. Um dos cursos tinha por objetivo ensinar a elaborar *WebQuests*¹⁹, o outro era para a formação de conteudistas, prevendo a disponibilização de cursos semi-presenciais ou totalmente na modalidade EaD, pela IES.

Ainda sobre os cursos sobre EaD dos quais participou, o **PRO5** revelou que: “Foram cursos bastante interessantes, a meu ver, onde eu tinha flexibilidade do tempo e, ao mesmo tempo, vários horizontes para desenvolver”. Nesse sentido, eles corresponderam a algumas das perspectivas da educação a distância.

Independentemente desses cursos específicos de EaD, o **PRO5** afirmara que também fizera outros cursos relativos a NTIC. Perguntado sobre sua motivação para tanto, ele respondeu que considerava essa formação como pré-requisito para a EaD.

No caso do **PRO6**, arquiteto e urbanista, com Mestrado e Doutorado nessa área, sua formação em EaD foi restrita a um curso relativamente curto, patrocinado pela IES onde leciona, voltado para elaboração de conteúdos para essa modalidade de educação.

Os professores **PRO1** e **PRO6** participaram exclusivamente de cursos de especialização em planejamento de cursos de EaD e elaboração de conteúdos para essa modalidade de Educação, respectivamente. A **PRO2** participou apenas de oficinas sobre ambiente virtual de aprendizagem e introdução à EaD. No caso desses três professores, os cursos e oficinas foram organizados pelas IES em que lecionavam.

c) Auto-formação

As trajetórias de auto-formação em NTIC dos professores eram semelhantes:

Minha formação nessa área é muito recente! Eu tenho lembranças muito engraçadas de quando eu fazia Mestrado: Eu aprendi a lidar com computador, mas a primeira coisa que eu fiz no Mestrado foi mandar para uma pessoa digitar para mim. Eu fazia manuscrito, no máximo numa máquina de escrever... Isso, já eram os anos 90, noventa e pouco. E, aí, eu tinha que mandar para esse rapaz, ele digitava e me mandava. Quando eu

¹⁹ *WebQuest* – É uma investigação cujas fontes são, sobretudo, informações veiculadas no ciberespaço. Disponível em: <www.webquest.futuro.us.br/como/comocriar.htm>. Acesso em: 19 mar. 2008.

queria alterar, eu cortava, com tesoura, as tiras, remontava... Quando eu lembro disso, eu acho muita graça (ri)! (PRO1).

Eu nunca fiz nenhum curso de computação, nada. O que eu sei, que é pouco, é bastante reduzido meu conhecimento, eu aprendi sozinha, praticamente. Eu era uma enfermeira assistencial dentro de uma casa hospitalar. Quando eu ingressei no Mestrado senti a necessidade de ter um computador, de ter, posteriormente, um *notebook*... Fui aprendendo sozinha (PRO2).

Antes, algumas coisas que eu vou considerar como pré-requisitos, eu aprendi um pouco sozinho, e um pouco com cursos, também. Então, todos os cursos ligados à informática. Eu já fiz um curso, também, no passado, no Cineclube da USP, de aprender a fazer vídeos. Fiz alguns vídeos científicos, na época. Era uma atividade acadêmica, e isso me ajudou, também, a entrar nesse mundo mais informatizado [...].

Não que eu seja um autodidata, mas consegui me atrever a, de repente, aprender a fazer um FrontPage sozinho, quer dizer, ferramentas que são úteis para EaD e que, de repente, isso, para mim, transitou mais fácil [...].

Depois, eu fiz um de *VisualBASIC* também, mas eu aprendi com um livrinho desses que a gente compra em rodoviária. Teve o investimento de comprar, porque, às vezes, o preço do livro, do CD e não sei o que, é o preço do curso. Então, esses cursos: o FrontPage, eu também aprendi, mas aí eu aprendi pelo manual. Eu acho que aprendi... (ri). Sei montar uma página! (PRO5).

O cortar e remontar descrito pela **PRO1** era uma das técnicas utilizadas na revisão de textos, até antes do advento dos processadores de textos digitais. Nessa época, a remontagem em papel implicava re-datilografar todo o material. Além disso, nem todos tinham acesso a computadores e os *softwares* eram caros, produzidos em ambiente DOS, com interface pouco amigável. Esse contexto implicava dependência de terceiros para a digitação de trabalhos. Além disso, a memória dos computadores era limitada, não permitia a inclusão de imagens (era preciso deixar espaços no texto, prevendo a posterior inclusão de gráficos, fotos, etc.); as mídias de gravação tinham pouco espaço para armazenamento de dados e eram extremamente sensíveis ao meio ambiente e à manipulação, o que frequentemente provocava danos físicos, com perda de trabalhos inteiros. Mas a percepção da utilidade desses recursos, pela **PRO1** foi imediata, bem como a necessidade de se apropriar da tecnologia, eliminando a dependência de terceiros. Assim, logo que teve oportunidade, a entrevistada adquiriu um computador e de forma autônoma, com todas as dificuldades, inseguranças e percalços que meneiam a falta de mediação no processo de aprendizagem, incorporou-o ao seu cotidiano. Assim, sua aprendizagem foi informal, autônoma. Mas o passar dos anos, o surgimento de novos recursos digitais gráficos, da Internet e o desafio de novos projetos relacionados a eles fizeram com que a independência desse lugar à produção colaborativa, em parceria com especialistas de outras áreas:

[...] eu tenho um marco muito grande num trabalho de pesquisa que eu desenvolvi aqui, na universidade [...]. Eu já utilizava o computador com uma certa intimidade, uma certa desenvoltura, assim: o Word, para digitar textos, inserir imagens, tirar imagens, porque a imagem é uma coisa que é muito presente. Então, eu sabia assim: mexer um pouco na imagem, no próprio *Paint (PaintBrush)*, clarear, escurecer, alguma coisa assim; mas era até onde eu chegava: me facilitava nos procedimentos de planejamento, mas muito pouco na relação com o aluno, muito pouco essa relação com a pesquisa. (O projeto) [...] foi muito interessante porque nós conseguimos um volume de pesquisa muito grande, na época: de textos, de imagens... E era, como é, ainda, muito caro publicar um trabalho, no Brasil. Então, nós tivemos a solução: na época, era fazer alguma coisa digital e ir para a Internet: criar um *site*! E foi um momento muito feliz, porque a gente conheceu uma pessoa aqui, na faculdade [...], hoje, eu faço trabalho com ele. Ele tinha acabado de fazer um curso de *Flash*²⁰ e estava pegando aquele “boom” da Internet, de *sites*... Ainda era, assim, o começo, mesmo, desse movimento. E o nosso foi o primeiro *site* aqui, da Faculdade, assim: sem ser o *site* da Faculdade, mas, uma página agregada ao *site* da Faculdade, divulgando a pesquisa (PRO1).

Paralelamente a essas atividades, a **PRO1** também conheceu e utilizou outros recursos úteis à produção de materiais digitalizados: “Na época eu tive que aprender o *FrontPage*, também, porque a gente já montava o básico e já passava...”.

A trajetória formativa da **PRO1** a conduziu a uma afinidade com linguagens inerentes à EaD. Nesse percurso, no entanto, ela não contou com a aprendizagem formal de NTIC. Esta ocorreu por iniciativa própria, por demanda e basicamente empírica. O conhecimento e a participação em projetos que utilizam recursos de EaD a motivaram ao aprofundamento nessa modalidade, reconhecendo sua potencialidade nos processos educativos, seja como educação a distância, propriamente dita, seja complementar ao ensino presencial.

A **PRO3**, que também participava de projetos institucionais na área de EaD, prosseguia um processo formativo institucional associado a iniciativas pessoais. Questionada sobre o percentual que atribuiria à sua formação institucional e informal, ela estimou em 50% e ponderou sobre a questão da autonomia docente e discente:

A universidade abre as portas, ela indica o caminho. Eu vejo isso: ela mostra o que pode ser feito. Agora, a exploração mais detalhada disso cabe mesmo ao aluno buscar. Na faculdade (Graduação), eu tinha aula de programação, mas o que eu aprendia lá não era suficiente! Eu necessitei fazer um curso complementar. Foi quando eu comecei a lecionar. Eu fui buscar um outro curso, complementar, porque eu queria mais, eu queria saber mais.

[...] no curso (de graduação) eram oitenta alunos na turma, quer dizer, oitenta formados. Eram cem, mais ou menos, na turma que a gente iniciou. E, é lógico, por mais que o professor tenha boa vontade e queira colaborar e ensinar, às vezes fica uma dúvida, alguma coisa que não dá para sanar porque, realmente, a classe era muito numerosa. Daí que a gente buscava

²⁰ **Adobe Flash** (anteriormente *Macromedia Flash*) é um programa computacional baseado em vetores, que permite a criação de animações interativas.

adquirir mais conhecimento em livros, ou a gente formava grupos de estudo, ou buscava cursos adicionais para complementar o conhecimento (PRO3).

Essa busca autônoma também estava presente no discurso do **PRO5**. E bastante exacerbada no caso das NTIC: “Eu vou comprar o manual! Eu sou aquele usuário de computador, mesmo! O usuário das novas tecnologias: eu quero ler o manual!”.

No caso do **PRO6**, embora tivesse participado de um único curso institucional na área de EaD, seu contato autônomo com a área de EaD era mais amplo:

[...] (tive contato com EaD) por iniciativa própria, a partir da pesquisa, mesmo, ou do contato com familiares que estavam ou estão fazendo cursos através do ensino a distância, cursos de graduação. Então, acabo me interessando, conhecendo um pouco... Vejo que é uma saída (PRO6).

Esse conhecimento informal, segundo o entrevistado, a utilização de plataformas de EaD, no caso o *Blackboard*²¹, e decorreu da curiosidade do mesmo por essa modalidade de educação.

As experiências que vivenciou eram fora de sua área de formação: numa delas, acompanhou uma monitoria; noutra, um curso de graduação *in company*²²; na terceira, um curso de graduação em Pedagogia. Assim, se sua formação institucional foi limitada, seus conhecimentos informais foram bastante abrangentes. Mas, ele também buscou conhecimentos para a utilização de *softwares* úteis ao seu desempenho profissional, dentro e fora do ambiente acadêmico, como: processadores de texto, planilhas eletrônicas, etc., pois:

[...] até por uma questão da pós-graduação, a gente tem que se dedicar um pouco mais, montar planilhas, e também por uma outra atividade: [...] comecei a trabalhar muito com planilha (eletrônica). Eu gosto de trabalhar com planilha! Acabei me aprofundando, mas sem nenhuma formação (cursos) (PRO6).

O **PRO6** também informou que sua aprendizagem de ferramentas como: processadores de textos, planilhas eletrônicas e *softwares* de apresentação, ocorrera de forma autônoma, em função de suas atividades profissionais e docentes. No caso dos professores **PRO3** e **PRO4**, os estudos e pesquisas sobre NTIC eram decorrentes e concomitantes com as suas formações e atividades acadêmicas.

A formação da **PRO3** em NTIC, diferentemente do processo dos demais professores pesquisados, foi fruto de uma intencionalidade, e teve início já na sua graduação, na área de

²¹ *Blackboard* – Idem ao *Moodle*, só que pago. Disponível em: <<http://www.techne.com.br/produtos/produtos.asp?id=17>>. Acesso em: 13 fev. 2008.

²² Cursos organizados para atender a demandas específicas de empresas.

Ciências Exatas: “Essa formação já começou há muito tempo, nos anos 80, porque a minha intenção sempre foi trabalhar com Informática”. Esse processo formativo em NTIC foi, portanto, contínuo, ora por iniciativa pessoal, ora com apoio institucional, de forma orientada ou mediante auto-aprendizagem:

[...] sempre estive em constante aprimoramento, nem sempre com cursos oficiais. Eu trabalhei muitas vezes como autodidata, algumas coisas que eu faço hoje foram a partir de uma busca minha, pessoal. Mas, lógico, eu tenho o meu currículo. Eu constantemente faço cursos, vou a congressos. Sempre que eu tenho a oportunidade de buscar aprimoramento nessa área... Eu não faço menos que cinco cursos por ano! Eu sempre estou buscando coisas novas (PRO3).

Assim, exceção feita à **PRO3**, os demais entrevistados tiveram formações em NTIC e EaD empíricas ou focadas basicamente em tecnologias, como foi o caso do **PRO4**, enquanto para o **PRO2**, a necessidade de uso de computador também decorreu de uma necessidade pessoal, face às contingências de seu processo formativo acadêmico na pós-graduação *stricto sensu*.

Os saberes docentes, adquiridos na prática, são, sem dúvida, significativos; mas, associados à formação pedagógica convencional e com NTIC, e à prática reflexiva colaborativa podem ampliar significativamente as possibilidades dessas práticas. É como afirmam Prado e Valente (2003, p. 22): “O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas idéias do outro”. Além disso, conforme afirmam Tardif e Lessard (2005):

[...] o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo (por exemplo, no cérebro dos alunos), mas instigar atores no plano de sua motivação, isto é, de seu desejo e, ao mesmo tempo, das significações que dão à sua própria atividade de aprendizado (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 264).

Essas ponderações são igualmente válidas na Educação, em todos os seus níveis e, no caso da presente pesquisa, na Graduação, seja para docentes formados em Pedagogia, seja para licenciados, seja para bacharéis. Nesse sentido, a formação acadêmica é só o preâmbulo de um processo que nunca termina: o da formação continuada. O sucesso dessa formação inicial depende do potencial dos alunos e das estratégias que o docente mobiliza para auxiliar na obtenção da autonomia intelectual do aprendente, sem dúvida; mas pode ser significativamente potencializado e dinamizado pelo apoio institucional.

Nesse contexto, o conhecimento das NTIC, da EaD e de modelos pedagógicos a elas associados é imprescindível para a formação de indivíduos que atendam às expectativas do

mercado, segundo as perspectivas do paradigma emergente, ou seja, indivíduos capazes, autônomos e flexíveis, mas, também, socialmente conscientes: cidadãos na acepção da palavra.

Cabe ao educador adaptar-se também a esse contexto, pela busca da formação continuada que prepare para a utilização pedagógica apropriada dos recursos proficuamente disponibilizados pela inovação tecnológica, e para a atuação como mediador de um processo de aprendizagem contextualizado, que alie a ciência ao senso comum; que integre a sala de aula presencial e/ou virtual ao cotidiano e, acima de tudo, trabalhe coletivamente:

Conhecer a visão do grupo, partilhar conhecimentos, refletir sobre os resultados são ações que resultam na reflexão sobre o conhecimento produzido e sobre o próprio processo em curso, visto que a contribuição de cada membro do grupo pode produzir resultados que dificilmente seriam encontrados individualmente (GILBERTO, 2006, p. 159).

No entanto, essa formação docente, básica ou continuada, não surtirá o efeito esperado se as escolas não forem dotadas de recursos físicos, lógicos e de conectividade, os quais devem adequados, atualizados e disponíveis aos professores e alunos.

Nesse contexto, cabe à Educação reassumir o importante e indispensável papel que lhe cabe na formação de indivíduos críticos, adaptáveis e autônomos, capazes de transformar e aperfeiçoar a sociedade, humanizando-a em vez de sucumbir à lógica insensível do materialismo econômico ou do tecnicismo puro. Afinal, como nos lembra Belloni (2001, p. 53): “Tomadas em seu sentido mais geral, pedagogia e tecnologia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação”.

2.3.2. A utilização das ferramentas tecnológicas

É importante salientar que a produção e disponibilização de materiais digitais não dispensam a necessidade de prover ao alunado condições para pesquisa em meios convencionais. Assim, os docentes devem estar atentos à produção científica e solicitar às IES a aquisição de publicações, de forma que os acervos bibliográficos e de outros tipos de mídia sejam regularmente atualizados, como lembra Pfromm Netto:

Os extraordinários progressos recentes em matéria de produção, registro e distribuição de informação por meios tecnológicos não convencionais não dispensam a contínua expansão dos acervos de materiais impressos e audiovisuais nas bibliotecas das instituições de ensino (PFROMM NETTO, 2001, p. 41).

Toschi (2003, p. 117-118) também nos lembra que: “Os jovens têm manifestado uma grande familiaridade com estes meios tecnológicos e isso tem incomodado os professores que ainda não conseguiram descentrar-se no processo educativo”.

O fascínio pela imagem está presente, os anseios de interagir e comunicar são patentes. Mas, se é verdade que:

A maioria das pessoas que vive no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação; isso não significa que disponha de habilidade e do saber necessários para convertê-los em conhecimento (SANCHO, 2006, p. 18).

Mas, se esses indispensáveis: habilidade e saber, não estão disponíveis, isso não quer dizer que não estejam latentes. A utilização de material apropriado, que alie conteúdo com estética e motivação à interatividade, que se aproprie das linguagens que o aluno traz consigo, como prólogo para o conhecimento de novas, pode acelerar o processo de adaptação dos egressos de formações básicas deficientes às exigências do ambiente universitário, pois:

[...] o computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a Internet, tornaram-se *mecanismos prodigiosos* que transformam o que tocam, ou quem os toca, e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores. Por exemplo, melhorar o ensino, motivar os alunos ou criar redes de colaboração. Daí vem a fascinação exercida por essas tecnologias sobre muitos educadores, que julgam encontrar nelas a nova pedra filosofal que permitirá transformar a escola atual (SANCHO, 2006, p. 17).

Os ferramentas de EaD utilizadas em suas práticas docentes, as motivações para seu emprego e a eventual busca de suporte tecnológico e pedagógico nesse percurso relatados pelos pesquisados revelou o seguinte resultado:

2.3.2.1. As motivações e objetivos

A cronologia da relação dos docentes pesquisados em relação à utilização de ferramentas de EaD em suas práticas é apresentada no **Quadro 2**, a seguir:

Quadro 2 – Cronologia de uso de recursos de NTIC e EaD.

PRO1	1999	2005	2007
	Início de contato com a EaD	Início da utilização de <i>e-mail</i> para contato com os alunos	Início do trabalho com fórum e <i>chat</i> , na plataforma <i>Moodle</i>
PRO2	2004		2007
	Início do envio de material e <i>links</i> por <i>e-mail</i>		Passou a responder a questionamentos por <i>e-mail</i>
PRO3	Meados da década de 1990	2002	2005
	Desenvolvimento de <i>softwares</i> educacionais, como parte das atividades de disciplinas do Ensino Médio	Início da utilização de ambiente virtual com ferramentas de EaD, em curso de graduação presencial	Início de atividades institucionais na área específica de EaD
PRO4	1997		2002
	Passou a lecionar disciplinas tecnológicas em curso de Ciência da Computação		Colaborador no desenvolvimento de ambiente com ferramentas de EaD. Início da utilização de ferramentas de EaD em cursos de graduação presenciais
PRO5	1992	Final da década de 1990	2005
	Início da utilização de ferramentas de EaD em cursos de graduação presenciais	Curso de pós-graduação na modalidade EaD, na área de Educação	Utilização de <i>WebQuest</i>
PRO6	Início da década de 2000	2005	2007
	Acompanhamento informal de cursos de EaD	Consolidação do uso de ambiente virtual externo, com ferramentas de EaD, nas práticas docentes de cursos de graduação presenciais	Participação em curso institucional de elaboração de conteúdo para EaD

A maioria dos professores (5) iniciou a utilização de ferramentas de EaD na década de 1990, época em que ocorreu a popularização da Internet. Alguns começaram a utilizar esses mesmo antes das IES em que lecionavam disponibilizarem ambientes próprios para essa modalidade educacional.

A preocupação com a economia e com as possibilidades desses recursos levou a **PRO1** à percepção do potencial desse produto no processo de ensino-aprendizagem:

Eu comecei a usar o *site* para que os alunos fossem lá buscar material, porque esse material não existia! E aí, lá, eles tinham imagens, imagens de ótima qualidade, imagens difíceis de serem encontradas, tanto que virou um acervo que os alunos podiam acessar e que eu também podia ter contato com outras pessoas através dele. Então, para mim foi um diferencial! E aí, depois disso... Nesse momento (2000) a gente teve que aprender a usar algumas ferramentas... A gente já havia passado para o (especialista em *Flash*) algumas coisas um pouco mais esquematizadas (PRO1).

A partir dessa experiência a **PRO1** passou a desenvolver, além de suas atividades docentes presenciais, uma das atividades que normalmente compõem o escopo das equipes de EaD: conteudista.

[...] Acabou que isso se desdobrou tanto que hoje eu faço esse tipo de trabalho para *sites*, para outras instituições: montando conteúdos que alunos ou professores vão acessar, para entrar em contato com a gente; colocando imagens, colocando textos. Acabou que isso virou parte da minha atuação pessoal (PRO1).

Essa utilização diferenciada ocorreu em função das especificidades de cada área de formação: Arquitetura, Artes ou Pedagogia. No caso da formação de professores de Arte, a **PRO1** esclareceu que:

Lá, eu tenho atividades e jogos educativos, que são para que o professor que está em formação, que é o professor de arte, entenda como ele pode trabalhar. Então, o meu esforço tem sido principalmente em trabalhar a questão dessa linguagem: de como eu posso, a distância, estar falando com esse aluno (PRO1).

Essa versatilidade do material extrapolava o âmbito da graduação, e adentrava o da formação continuada:

[...] no caso, esse material não é só para o aluno da graduação, mas ele também é aberto para a capacitação de professores que já estão atuando na rede pública e particular. A gente faz a capacitação também a partir do *site*... Ao ter contato com esse material, a distância, ele consiga compreender o tipo de procedimento que está sendo colocado, ali, para ele, aceitar o desafio, porque é desafiante, mediante a situação educação que a gente tem hoje, e do papel que a arte tem hoje dentro da educação, o que a gente lança para ele é um desafio, é arriscado porque é trabalhoso. Todo o meu viés é em tentar tornar esse material mais interessante, mais comunicativo, mais claro e desafiador para esse professor, que está em formação, seja da Pedagogia... porque esse mesmo *site* (serve) para os alunos de Pedagogia, para os alunos de Arte e para esses professores que estão em capacitação. Então, a minha principal experiência é, mesmo, com a disponibilização do material e o trabalho da linguagem, porque eu tenho percebido muito é essa questão da linguagem! (PRO1).

Esse conhecimento e prática continuaram a ser por iniciativa própria: “Informal, pela experiência profissional”; mas a atividade da **PRO1** inerente à EaD mais freqüente continuou a ser a de conteudista: idealizando, pesquisando e preparando materiais para os sítios, além de, obviamente, utilizá-los em suas práticas docentes:

Eu acho que o principal que eu faço é esse trabalho mesmo: de disponibilizar conteúdo, esse conteúdo constando de textos e de imagens, e trabalhar com esse conteúdo de diferentes maneiras. A minha ênfase tem sido principalmente essa! Eu não tenho utilizado outros recursos, mas eu tenho tentado tornar esse recurso mais eficiente (PRO1).

Esta manifestação revelou que a preocupação da **PRO1** não se resumia à preparação de conteúdos e ao uso desse material de forma diferenciada, em suas práticas docentes. Os cuidados com a linguagem, com a forma de comunicar de maneira a tornar o processo atraente ao aluno também estava presente:

É fundamental das relações que você propõe e da estética! É interessante como a estética, que parece que é uma coisa secundária: “não, o importante é o conteúdo que você está pondo...”. Na verdade, ela não é (secundária)! A estética é o caminho através do qual o aluno vai chegar a esse conteúdo! E esse caminho é capaz de levar esse aluno a uma compreensão clara, ou a um entendimento distorcido desse material que você está colocando (PRO1).

O contato com as NTIC e as possibilidades de ambientes virtuais despertou ainda mais o interesse da **PRO1** pela EaD: “Agora que eu estou aprendendo o *Moodle*²³, e que estou participando de grupos de discussão, por conta da formação em EaD é que estou começando a discutir um pouco a EaD”.

Além disso, a utilização de ambientes virtuais também era, nesse caso, uma alternativa à falta de recursos institucionais adequados para veiculação de imagens, material fundamental para o desenvolvimento dos temas abordados pela entrevistada:

[...] eu preciso de imagens todas as aulas, todas as semanas, do primeiro ao último dia do curso! Então, como a universidade não me disponibiliza um *datashow* para que eu possa fazer isso, eu não tenho uma sala, por exemplo, com *datashow*, eu ainda uso o velho *slide*, porque ele me resolve bastante (PRO1).

A **PRO1** lamentava uma deficiência institucional, relativa à disponibilização de recursos que dinamizassem suas práticas docentes, mas aproveitava os recursos disponíveis, confirmando que o surgimento de novas tecnologias não descarta as anteriormente existentes, como o “velho *slide*”, por exemplo.

O acesso à Rede Mundial externo à sala de aula, nesse caso, mais do que uma alternativa, tornou-se um poderoso instrumento complementar de apoio ao ambiente presencial, como a **PRO1** salienta: “[...] por conta dessa limitação (institucional), eu passo *sites* para eles (alunos), até porque em arte, hoje em dia, existem muitos *sites*. Se você digitar: “História da Arte” vão vir não sei quantos milhões de *sites*”.

A preocupação com a diversidade do alunado do Ensino Superior também estava entre as motivações da **PRO1** para a utilização de ferramentas de EaD:

²³ *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – Software livre de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>>. Acesso em: 13 fev. 2008.

E, hoje, na universidade, a gente tem uma heterogeneidade muito grande, porque a universidade é diferente, por exemplo, do primeiro, do segundo grau e da educação infantil, que têm uma faixa etária específica. Na universidade, não! Na universidade eu tenho alunos de dezoito, vinte anos, que já são de uma geração que têm intimidade com os recursos de Internet e de mídias diferentes, e tenho alunos de cinquenta, sessenta anos, que ainda resistem ou, simplesmente, querem, mas sentem uma dificuldade brutal em acompanhar. Por exemplo: o mouse mexeu: “Cadê a flechinha?”; mudou de cor: “O que foi que aconteceu?”. O tempo do computador não é o tempo real! E eu questiono até o que é o tempo real! Porque são tempos... Enquanto você está no computador, ele é real para você, mas, ele é um tempo diferenciado. E eu me questiono muito aonde isso vai nos levar (PRO1).

Os questionamentos da **PRO1**, baseados exclusivamente em sua vivência pessoal e experiência docente, estão em sintonia com os de Pierre Lévy, quando questiona: “O que é o virtual?”.

Às características sócio-econômicas, portanto, ela agregava as diferenças etárias, que exigem abordagens e linguagens diferenciadas até que elas se tornem comuns. Conhecimentos de Pedagogia e Andragogia são importantes para a condução desse processo, mas normalmente eles não integram o currículo de cursos de bacharelado. Mesmo assim, o professor tem que aprender a lidar com essas situações práticas no seu cotidiano.

A quantidade e complexidade das variáveis influentes nesse processo (pessoais, docentes, discentes, institucionais, etc.), aliadas a não-obrigatoriedade de utilização desses recursos na graduação presencial (embora as IES onde os docentes entrevistados lecionavam incentivassem seu uso pedagógico), conduziu ao questionamento sobre o que motivara a **PRO1** a utilizar esses meios em suas práticas: “Acho que pela praticidade, inicialmente. Eu acho que, num primeiro momento, eu não percebia se isso estava ou não facilitando a aprendizagem. Num primeiro momento, não foi uma finalidade epistemológica”:

Foi empírico, foi intuitivo: facilitava essa relação com os alunos, e porque eu sempre senti uma necessidade de uma aproximação maior com os alunos. Eu acho que a arte chama muito por esse contato! Ele nunca é um contato só profissional, na arte! Se você mantém um distanciamento muito grande do sujeito, você nunca vai conseguir que ele produza um trabalho artístico! Você tem que ter todo um relacionamento de estimular e de conhecer quais são as inquietações desse sujeito. Esse sujeito quer produzir o que? Esse sujeito caminha por onde? Então, isso te pede uma aproximação maior! (PRO1).

Por acaso essa preocupação com a proximidade em relação ao aluno, como forma de mediar a aquisição do conhecimento e conduzir à autonomia intelectual não é uma preocupação também para outras áreas? A busca de dar sentido ao conhecimento, de desenvolver uma postura crítica de si próprio e em relação ao contexto social, de incentivar à

criatividade não é básica para a formação de indivíduos íntegros, cidadãos em plenitude? Não é essa a base do construtivismo que permeia a Pedagogia moderna?

No caso da **PRO1** essa postura sugeria afetividade: “[...] eu tenho grandes amigos nesse processo, porque você acaba tendo um relacionamento de amizade muito grande, porque a gente cumpre orientação, disciplinas práticas. Então, você tem que ter uma orientação mais pessoal!”.

De fato, qualquer aluno tem potenciais que às vezes ele mesmo desconhece ou não valoriza. Mas isso é válido para qualquer área do conhecimento humano, e não apenas para a arte. O contato individual favorece a descoberta pessoal. O desafio está em transformar situações coletivas de aprendizagem, sobretudo no caso de disciplinas fundamentalmente teóricas, em situações de aproximação individual. Isso envolve múltiplas competências por parte do professor, bastante semelhantes às mencionadas pela **PRO1**:

Ele é um pouco psicólogo. Ele é um pouco ourives. Ele tem que ser um mediador, mesmo, entre esse sujeito que quer expressar, às vezes, um conteúdo que nem ele mesmo tem idéia do que é. E às vezes você tem que ir abrindo um caminho, mostrando possibilidades, e você só consegue se você tem uma proximidade. Então, o *e-mail*, inicialmente, foi uma maneira de criar uma proximidade: eles podiam me achar, eu podia responder, podia mandar material, dicas de livros. Às vezes me falavam: “Ana, eu quer ler mais sobre esse (artista).”; (e eu respondia): “Manda um *e-mail*, porque, aí, eu vejo em casa quais os livros que eu acho que são interessantes para vocês e mando”. E, aí, (eu) mandava: “Olha, vê isso aqui... Na biblioteca tem”. Então, era um canal de comunicação para além do espaço restrito da sala de aula (PRO1).

A intenção de proximidade afetiva como parte do processo, e da utilização desses recursos como forma de ampliar o espaço e o tempo da sala de aula estava explícita na fala da entrevistada. Mas o pesquisador considerava necessário conhecer se havia outros fatores influentes na adoção dessas práticas: uma eventual redução na carga horária das disciplinas lecionadas pela **PRO1**, mais especificamente.

Inicialmente, a **PRO1** manifestou surpresa com o questionamento: “Olha, eu nunca me dei conta disso! Agora, que você está falando, eu estou aqui pensando...”, para logo depois responder:

Não. Eu acho, assim, eu vou falar das coisas que aconteceram, no meu caso: Na Faculdade de [...], nós tínhamos uma carga horária bastante grande de [...], tinha dois anos. Foi para um ano e meio. Os dois anos já era (um prazo) apertado. Quando foi para um ano e meio foi uma loucura! Mas eu acho que não houve como compensar! Essa perda, ela existe, de conteúdo, mesmo. [...], por exemplo, são conteúdos que sumiram porque não havia, mesmo, como colocar (PRO1).

Houve, aí, certa incongruência na análise da entrevistada, pois a perda de conteúdo decorrente da redução de carga horária coincidiu com o início da utilização do *e-mail* como forma de contato com os alunos. Ela mesma alegou que isso visava a atender expectativas individuais dos alunos. Assim, se houve uma perda coletiva de conteúdo, a mesma foi parcialmente compensada com o atendimento individualizado possibilitado por esse recurso, se bem que esse atendimento também pode ser feito presencialmente, embora de forma precária.

Para esclarecer essa aparente contradição, foi perguntado à **PRO1** se usando os recursos de EaD ela fornecia essas informações (conteúdos perdidos), para que os alunos as buscassem de forma autônoma, fora do ambiente presencial:

[...] Ah, sim: em certos casos, específicos, quando o aluno pede... Às vezes, tem casos, eu tive casos, por exemplo, de alunos que gostariam de ter estudado [...], que eram coisas que antes estavam na matriz e, hoje, não estão mais. E aí, para esses alunos, eu acabei passando material por *e-mail*, dicas de livros, até apostilas que eu tinha: essas apostilas montadas. Mas foram casos específicos [...] nesses casos foram para os que manifestavam interesse. Existem situações, que são materiais de aula, que, aí, são para toda a turma; mas esses casos específicos de conteúdos que não estão na grade, e que o aluno tem interesse, que ele queria conhecer mais, aí são para casos específicos (PRO1).

Casos específicos, sim, mas que revelavam uma vez mais a preocupação com o atendimento personalizado. Independentemente disso, o conteúdo formal era disponibilizado em formato impresso e virtual, bem como eram viabilizados meios de comunicação extra-classe (*e-mail*) com os alunos. Os sítios onde os materiais foram disponibilizados eram institucionais (da IES onde a **PRO1** lecionava ou de outras, educacionais ou não), mas o *e-mail* utilizado pelos alunos, não. Aliás, na época da entrevista a IES não disponibilizava correio eletrônico gratuito ao corpo discente. O acesso aos professores, no entanto, era possível se o docente fornecesse esse dado aos alunos, ou por acesso direto ao sítio da instituição. Posteriormente, a IES passou a oferecer ambiente virtual para a disponibilização de material de pesquisa, inclusive com possibilidade de alguns recursos interativos.

A **PRO2** utilizava o *e-mail* para disponibilização de material e contatos com os alunos. Passou a fazê-lo por sugestão dos alunos, que já utilizavam esse recurso anteriormente, e pela falta de tempo hábil para apresentar todo o conteúdo das disciplinas que lecionava, e pelas singularidades do alunado:

O aluno da Enfermagem é um aluno trabalhador, e é um aluno que tem dificuldade, [...] ele traz uma dificuldade na sua bagagem. E, como eu disse,

o volume de matéria é muito grande, pelo tempo [...] A minha disciplina poderia ter três anos (era oferecida em dois semestres), só dessa disciplina. Não adianta o professor ficar lá, na frente, falando, falando, falando. [...] eu mesma resolvi, sozinha, pela quantidade (de matéria): não há tempo hábil... [...] Então, eles estudam. Depois, na sala de aula, eu volto, mas bem rápido. O que eu demoraria 40 horas para falar, em (pensa)... seis horas aula a gente conclui isso (PRO2).

A utilização desses recursos, além de, segundo a percepção da professora, facilitar o acesso dos alunos ao material virtual por ela preparado ou disponível por meio dos *links* sugeridos, também permitia maior dinamismo e produtividade do tempo presencial. A análise da **PRO2** denotou que essas práticas surtiam resultados positivos. Essa descrição corroboraria a idéia de que a leitura de um texto em ambiente virtual propiciaria maior interatividade, posto que, nessas condições, o aluno deixaria de ser um ouvinte ou leitor passivo, para interagir com o meio de acesso, no caso, o computador.

O modelo de aula exclusivamente expositivo era considerado, então, insuficiente para os propósitos da **PRO2**. Atenta aos contextos, até os sociais, as práticas assim adotadas, ou seja, o uso de recursos de EaD, permitiam, então, outras formas de atuação, inclusive com a possibilidade de atendimento diferenciado ao corpo docente, mesmo no ambiente presencial, como a entrevistada confirmou: “Então, eu penso o seguinte: eu me direciono (no ambiente presencial) para aqueles que têm mais dificuldade, que são alunos trabalhadores, que jamais vão pegar um livro ou abrir uma Internet para estudar [...]”, e complementou:

[...] mas tem uma porcentagem de alunos que só o que eu dou na sala de aulas é pouco para eles. Ele vai buscar... (Ele) gostaria de ter um direcionamento, merece ter um direcionamento além da sala de aula. Então, na verdade, eu faço (usos recursos de EaD) pensando neles. Aquele que não tem tempo, e não tem uma bagagem muito boa, ele também é um aluno que, provavelmente, vai ser aprovado porque eu cobro aquilo que foi dado na sala de aula, que é um conteúdo pequeno, vamos dizer: a prova é feita em cima daquilo que é dado em sala de aula [...]. Mas eu disponibilizo além daquilo (que é dado em sala de aula) para aqueles que têm condições (de acessibilidade à Internet) (PRO2).

Essa postura também demonstrou que a professora precisava desenvolver estratégias e materiais diferentes, para evitar que uns e outros alunos ficassem frustrados ou desmotivados pelo “andar” lento ou “correr” demais com a disciplina. A avaliação feita com base no material desenvolvido exclusivamente em sala de aula foi uma demonstração dessa preocupação, já que a utilização de recursos de EaD, mesmo que no ambiente próprio da IES, não era obrigatória. Já para os que demandavam mais, a utilização dos recursos de EaD servia para propiciar tratamento diferenciado: “Eu ofereço para todos, mas não são todos que

realmente vão acessar; que vão procurar; que vão responder os questionários que eu coloco; que eu faço [...]”.

No caso da **PRO3**, a utilização de recursos de EaD ocorreu tão logo foi institucionalmente viável: “A (instituição) [...] já oferece, há algum tempo, um ambiente de apoio ao ensino presencial. Então, desde que eu tive conhecimento da existência desse ambiente, eu comecei a utilizá-lo com os alunos”.

Esse conhecimento ocorreu em 2002, quando a **PRO3** lecionava em curso de Pedagogia, e levou em consideração o contexto envolvido:

Eu sei das dificuldades principalmente do curso de Pedagogia. Talvez não seja o perfil de todos os alunos da (IES onde lecionava), mas o perfil dos alunos da Pedagogia (mostra que) muitos deles não têm computador em casa. Isso dificultava um pouco o uso desses recursos no dia a dia da sala de aula. Por mais que eu quisesse usufruir dos recursos tecnológicos, eu (tinha que) ter consciência de que muitos alunos tinham dificuldade de acesso, e de que muitos deles só teriam acesso dentro da universidade. Isso é um fator que impede, muitas vezes, a gente fazer um trabalho mais efetivo, nessa área (PRO3).

Essas dificuldades também decorriam do fato da utilização desses recursos ser opcional: “Mesmo assim, eu, pela minha formação (ri), era inerente que eu quisesse..., não dava para evitar usar os recursos que eu... Eu descobria muitas coisas novas!”.

A utilização de recursos de EaD pela **PRO3** em suas práticas também fora condicionada pela redução de cargas horárias de disciplinas:

Essa é uma questão meio problemática. Por exemplo: eu vivenciei isso numa disciplina [...] que antes tinha duração de um ano, passou a ser semestral e eu tive que concentrar. Eu tive que fazer uma seleção de textos: primeira coisa! Eu já não podia trabalhar com textos muito longos. Aí, eu usei mesmo (os recursos de EaD do ambiente virtual institucional)! Eu (o) usava [...] para disponibilizar apresentações [...] (onde) eu condensava o conhecimento [...] e [...] colocava um *link* para leitura complementar. Isso foi necessário! Eu acho que, nesse caso, sim, a gente procura evitar o empobrecimento da disciplina (com o uso de recursos de EaD) (PRO3).

A **PRO3** também utilizava ferramentas de EaD para o desenvolvimento de atividades a distância compensatórias de ausências docentes programadas, como a participação em cursos e eventos.

[...] quando eu já estava envolvida, aqui, com (atividades específicas de EaD dentro e fora da instituição) [...]: a gente tinha muitos eventos, que eu tinha que participar. Eu tinha que me ausentar por dois, três dias; e uma ou duas vezes por ano eu tinha que participar de algum congresso, alguma coisa assim. Então, o que acontecia? Eu tinha que programar algum tipo de atividade que não fosse presencial (PRO1).

O **PRO4** também foi formado com e em tecnologias, mas em curso específico na área das Ciências Exatas (Ciência da Computação). Também lecionava nessa área, portanto, o uso de NTIC era intrínseco às suas atividades docentes. Assim, havendo recursos de EaD disponíveis na IES onde lecionava (que tem ambiente virtual de aprendizagem), era natural que ele os utilizasse, como ele mesmo afirmou:

Eu uso intensamente o *e-mail* para me comunicar com alunos a respeito de listas de exercícios que estão disponibilizadas no ambiente (virtual), entrega de correções desses exercícios e trabalhos práticos. Eu uso a área de material para disponibilizar esses exercícios, trabalhos, até mesmo correções de provas, de trabalhos e exercícios, e uso aquela parte inicial, de quadro de avisos, para por algumas datas importantes. Eventualmente eu uso o fórum, mas pouquíssimas vezes eu (o) utilizei. (Usei) mais os recursos de *e-mail* e de disponibilização de material (PRO4).

O uso de *e-mail* para comunicação e disponibilização de material foi recorrente para todos os entrevistados. No caso de professores de disciplinas tecnológicas, sobretudo as inerentes à Informática, o uso desses recursos era implícito, quase natural. A intenção da pesquisa, nesse caso, era verificar se esse emprego considerava aspectos pedagógicos apropriados. Mas, seguindo o roteiro pré-estabelecido, até como forma de possibilitar comparações com os demais entrevistados, o pesquisador questionou as motivações do **PRO4** para utilização desses recursos. A resposta foi dentro das expectativas do pesquisador:

Eu acho que facilita muito a comunicação entre o discente e o docente. Disponibilizar material para os alunos ficou bem mais fácil: você usa o meio digital e consegue, então, disponibilizar isso independente do aluno [...] freqüentar a sua aula, ou não. Então, você consegue disponibilizar material com muita facilidade e, também, entrar em contato com esses alunos com mais facilidade, assim, não há necessidade de estar, presencial, em contato com o aluno (PRO4).

O **PRO4** declarou utilizar ferramentas de EaD como forma de compensar ausências de alunos por motivos profissionais (trabalho em turnos e viagens a serviço), desde que as atividades propostas fossem cumpridas, com aproveitamento, pelo discente.

O entrevistado passou a utilizar recursos de EaD em suas práticas docentes a partir de 2002, época que coincidiu com a disponibilização de ambiente de virtual pela IES onde ele lecionava. É importante frisar que o **PRO4** participou diretamente da construção desse ambiente e continuava atuando como um de seus desenvolvedores. Dessa forma, utilizá-lo era uma questão de coerência acadêmica. Mesmo assim, o pesquisador procurou conhecer se a utilização do ambiente virtual também decorria de eventuais reduções de cargas horárias das disciplinas lecionadas:

Olha, na parte de resolução de exercícios, sim, porque agora eu deixo os exercícios (no ambiente virtual) e dou um tempo para que eles resolvam. Se eles tiverem dúvidas eu costumo colocar a resolução no ambiente. Então, nesse sentido, o tempo que eu perdia fazendo a resolução de vários exercícios em sala de aula [...], digamos assim, deixou de existir porque, agora, eu tenho essa possibilidade (PRO4).

Assim, se a utilização de recursos de EaD não servira para compensar perdas de carga horária de disciplinas, fora útil para ampliar o processo de ensino-aprendizagem, no tempo e no espaço. O **PRO4**, graças a eles, pudera dedicar mais tempo ao desenvolvimento teórico dos currículos. O ambiente virtual serviu, então, basicamente, para atividades práticas das disciplinas, como ele ratificou: “[...] eu aumentei a carga de exercícios”.

Além do incremento na disponibilização de materiais e exercícios, a utilização de ferramentas de EaD também aumentou o atendimento individualizado ao aluno:

Ele (o aluno) passa a interagir com o professor de forma mais dinâmica, até mesmo mais fora do horário de aula. Ele costuma... por exemplo: muitas vezes eu o chamo para vir até a minha sala, para explicar alguma coisa que ele não conseguiu entender mesmo quando eu mando a explicação para ele, via *e-mail*. Então, ele se torna [...] menos inibido, e passa a questionar mais algumas coisas. Eu acho que isso muda um pouco, realmente; quebra um pouco aquele “gelo” inicial que existe. Então, eu acho que em alguns casos isso acontece: o aluno, realmente, ele fica mais... participa mais na aula porque ele sente que vai ter um *feedback*. Em algumas situações isso acontece (PRO4).

Quando o entrevistado fala que a utilização de ferramentas de EaD “quebra um pouco aquele ‘gelo’ inicial”, vem à lembrança que os atuais ingressantes nos cursos de graduação já trazem consigo a cultura das tecnologias e da virtualidade, e o hábito de se comunicar via Rede Mundial. O aproveitamento dessa cultura dentro da intencionalidade docente do **PRO4** mostrou um importante instrumento para aproximar o alunado do conhecimento que se quer oferecer e ampliar; potencializa ao professor adentrar na zona proximal do aprendente.

A certeza de *feedback* também anima o aluno a interagir, e o entrevistado informou que além da sala de aula e do ambiente virtual também orienta individualmente o alunado, em sua sala de trabalho, também de forma presencial.

O **PRO5** passou a utilizar ferramentas de EaD por considerar seu emprego nas práticas docentes como inexorável:

[...] todos os indicadores dizem que você tem que fazer isso. Na época, pelo menos, sinalizava muito! Eu trabalhava no [...], que é uma escola que é do nível de Ensino Médio, e já disponibilizava isso para os seus alunos. Então,

evidentemente que *mutatis mutandis*²⁴, cada escola (tem a) sua realidade, eu tive que fazer algumas adaptações ao universo do ensino superior e, também, aos interesses do aluno do ensino superior que, evidentemente, não eram os mesmos do aluno [...] (do Ensino Médio). Então, o que me moveu o foi exatamente isso: tentar antever o futuro, mas, basicamente, [...] certa ansiedade por aprender, também! Qual é o melhor jeito da você aprender? É você ensinar! (PRO5)

Quando ele falou em aprender com os alunos, também realçou a idéia de que o docente não deve limitar os alunos ao seu saber. Pelo contrário, deve ser parceiro destes na construção do conhecimento, não apenas como mediador, mas também como aprendente, num processo interativo e mutuamente proveitoso. Afinal, os ingressantes no Ensino Superior já chegam com habilidades em NTIC:

[...] minha impressão [...] está sendo renovada naquilo que o Bill Gates fala: “Você quer conhecer o futuro? Pergunte a uma criança de doze anos, e acredite numa criança de doze anos!”. Se você não acreditar numa criança de doze anos, cara, você vai tomar uma rasteira na sua vida que você não vai ter noção do tamanho da queda! Então, esses novos, eles estão chegando! (PRO5).

Assim, o **PRO5** passou a utilizar esses recursos por vislumbrar uma tendência e para atualizar suas práticas docentes, dentro de uma perspectiva de aprimoramento profissional:

Essa tendência, eu acho que era um diferencial, também, do professor de relação à própria sobrevivência. Aprender as novas tecnologias, e aplicar essas tecnologias te transformava num profissional com, talvez, um “plus”, por que o trivial, todos sabiam fazer; e, principalmente, eu já dei aula em cursinho, e a gente tem uma crítica. O meu uso de lousa, eu aprendi a fazer uma lousa muito sistemática, mas ele não é plasticamente bonito. Tem professores que você não precisa mais nada: só a lousa do cara já é um show! Eu faço uma lousa que até é reputada como bastante didática, mas eu não tenho essa possibilidade que a educação informatizada, esses recursos informatizados possibilitam (PRO5).

Ou seja, o **PRO5** viu nas NTIC uma forma de melhorar seu desempenho docente, de aprimorar componentes estéticos de suas práticas, de superar limitações:

Você pode trabalhar muito melhor uma lacuna que você tem. [...] Então, eu falo assim: “Eu não sei usar uma lousa boa! Não vou me atrever a desenhar um negócio! Vou pegar uma imagem em algum lugar e vou dar um show!”. [...] Então, vamos lá no *site* de Anatomia, da USP [...] para buscar (materiais), e vou tentar levar isso, de algum jeito, para a sala de aula, nem que seja para imprimir na transparência e projetar! (PRO5).

²⁴ *Mutatis mutandis* – Expressão latina cujos significados podem ser: “mudando o que tem de ser mudado”, ou “com as devidas alterações”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mutatis_mutandis>, e <http://www.direitonet.com.br/dicionario_latim/x/57/77/577/>, respectivamente. Acesso em: 19 mar. 2008.

O “show” foi entendido como uma boa aula, produtiva, elucidativa, que desse significado ao objeto de aprendizagem.

Quanto ao seu emprego como forma de compensar eventuais reduções de cargas horárias de disciplinas, o **PRO5** considerou que isso era:

Uma neurose coletiva! Eu acho que isso [...] é uma preocupação de sobrevivência das escolas, onde você tem uma competição muito cerrada. E você tem cursos em EaD de baixíssimo custo. A minha pós-graduação [...] foi a distância (PRO5).

O **PRO6**, além da preocupação com a ampliação do processo de ensino-aprendizagem no tempo e no espaço, da economia e da aproximação e tratamento individualizado do aluno também manifestou escrúpulos ecológicos. No âmbito das pesquisas, individuais ou em grupo, ele reconhece que os alunos tendem a “copiar-colar” textos:

Então, já que é para fazer isso (copiar-colar), pelo menos é ecologicamente mais correto não gastar papel, não é? Então, que façam eletronicamente. Mas com isso eles têm mais cuidado [...], por incrível que pareça! Então, a vantagem do grupo (virtual) é a comunicação; o objetivo é receber trabalhos, que assim eu barateio o custo para o aluno, que ele não precisa estar imprimindo e, por exemplo: a apresentação de seminários toda [...] (é feita) de forma digital (PRO6).

A preocupação com o meio-ambiente também surtiu efeito sobre a produção dos trabalhos, talvez porque os alunos, conscientes de que eles seriam vistos pelos demais, tenham se confrontado com suas próprias estratégias de sobrevivência, e refletido sobre elas.

Assim, o emprego desses recursos de EaD animou o **PRO6**, ao ponto dele considerar que outras ferramentas eram obsoletas:

Também tem uns (alunos) que arrumam aquelas transparências, coisa do passado, mas ainda existem professores (que as usam). Bom, não existem mais! Até o ano passado ainda existiam professores com as transparências de 5 anos atrás! Mas isso está acabando (PRO6).

A crítica sobre a falta de atualização de materiais, implícita no discurso do entrevistado, era justificável, mas os recursos que ele alegava serem do passado ainda funcionavam, e continuarão a funcionar como alternativas à indisponibilidade de outros recursos, mais modernos. A falta de recursos institucionais - como projetor multimídia (*datashow*), por exemplo - já o obrigara repetidas vezes a utilizar o *notebook* de um aluno associado a um televisor, para a viabilização de seminários, apresentações e, até, aulas. Escusado lembrar que uma apresentação elaborada num *software* de apresentação, precisaria ser totalmente reformulada (tamanho de fontes, etc.) para ser apresentada numa tela de 29 polegadas, numa

sala de 60 m². Assim, as vantagens das NTIC e dos recursos de EaD eram inegáveis, sim, mas desde que disponíveis tanto no presencial como no virtual. E o **PRO6** reiterou essas vantagens:

(Isso) evita custos para eles (os alunos) e dá uma dinâmica maior. Ele (o material) fica disponível ali, pois tê-lo institucionalmente hoje não é possível. No *site (Yahoo Groups)* eu consigo disponibilizar o meu material para todo mundo, e através dessa sistemática o aluno também disponibiliza, não só eu, e fica restrito àquela classe, não às demais. Depois eu retiro aquele material: termina o semestre, eu esvazio o grupo e continuo usando o mesmo grupo (para as turmas seguintes) (PRO6).

Economia, dinamismo e praticidade são vantagens não-negligenciáveis. Outro aspecto interessante era que o uso do ambiente virtual externo foi consensual com os alunos. Além disso, eles também disponibilizavam material nele, o que diferenciava a experiência do **PRO6** em relação às dos professores anteriormente entrevistados. Assim, o ambiente era construído por todos os participantes, e o entrevistado, além de suas atividades docentes presenciais, assumia também a condição de animador do processo virtual:

[...] aí vai estimulando a participação, por exemplo: eu estimulo que eles procurem *links* e os coloquem lá (no *Yahoo Groups*) para que todos também possam, também, ficar conhecendo, e assim eles têm uma interação maior. E eu pontuo também essa participação, quer dizer: indicar *links*, mandar mensagens é uma forma da turma interagir. Há cooperação e não competição! (PRO6).

Outra motivação explicitada pelo **PRO6** era semelhante à da **PRO1**, ou seja, estética:

[...] na Faculdade de Arquitetura eu acho que a imagem, principalmente no meu caso, que é História, [...] é primordial: trabalhar com imagem, desenho. E aí, ele (o aluno) não precisando imprimir, ele consegue inserir muito mais (imagens no ambiente virtual). A qualidade ficou muito melhor, nesse sentido. A idéia do digital começou por aí. E a outra questão foi de promover essa participação (o aporte de material digital) (PRO6).

A utilização dos recursos de EaD era útil às práticas docentes do entrevistado, em disciplinas presenciais. Mas os **PRO6** também tinha outras intenções:

Quando eu comecei a fazer o curso de conteúdo de EaD (2007) eu me interessei pela questão de dependências. Eu acho que é uma outra forma de você estar apresentando o conteúdo. Se você teve dificuldade com um determinado aluno, para ele estar acompanhando de um jeito, eu estou dando uma alternativa para ele. O ensino a distância seria essa alternativa. Mas quando eu comecei a montar (os grupos) não tinha essa perspectiva. A partir de 2006, aí já com o contato com outras pessoas, eu achei que poderia vir ser o embrião de disciplinas a distância (PRO6).

A partir de 2006, o entrevistado já vislumbrava a possibilidade de oferecimento de disciplinas do curso de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EaD. A utilização do

ambiente virtual externo era, assim, uma espécie de laboratório para essas práticas. O professor fazia pesquisa de campo, informal que fosse, mas era intencional. A realização de dependências na modalidade em EaD seria um primeiro passo para a formalização dessa perspectiva.

Perguntado se a adoção desses recursos em suas práticas docentes eventualmente decorreria de reduções em cargas horárias de disciplinas que lecionava, o **PRO6** ponderou:

Eu fiz uma adaptação do que vinha sendo dado, como vai precisar para 3 semestres. Então, isso foi feito, independente do (uso do ambiente virtual). É claro que, como deu essa compactada, o curso ficou mais ágil em determinadas questões que são apresentadas. E aí, [...] (o uso de recursos de EaD) facilita, mas não foi em função disso (redução da carga horária) (PRO6).

Ele havia compactado o conteúdo das disciplinas. A agilidade a que ele se referia era no sentido de rapidez. O uso de recursos de EaD foi reconhecido como um “facilitador”. Nesse contexto, a percepção reiterada pelo entrevistado era de que o ambiente virtual servia para a ampliação dos conteúdos e não como alternativa à redução de cargas horárias presenciais: “Não, pelo contrário, pois isso (as atividades virtuais) exige mais tempo!”.

As motivações e objetivos que levaram os professores à utilização de ferramentas de EaD em suas práticas, em cursos de Graduação presenciais, estão resumidas no **Quadro 3**.

Quadro 3 – Motivações e objetivos.

Entrevistado	Motivo da utilização de recursos de EaD
PRO1	<ul style="list-style-type: none">• Facilidade de contato e de disponibilização de material• Economia para o alunado• Material didático de melhor qualidade (imagens)• Alternativa à redução de carga horária• Ampliação do ambiente de aprendizagem• Atendimento individualizado• Cuidados com a linguagem
PRO2	<ul style="list-style-type: none">• Normalmente as classes têm <i>e-mail</i>• Ampliação do ambiente de aprendizagem• Atendimento individualizado
PRO3	<ul style="list-style-type: none">• Facilidade de contato e de disponibilização de material• Economia para o alunado• Alternativa à ausências programadas do docente• Alternativa à redução de carga horária• Ampliação do ambiente de aprendizagem• Atendimento individualizado• Cuidados com a linguagem• Atuar na área de EaD
PRO4	<ul style="list-style-type: none">• Facilidade de contato e de disponibilização de material• Ampliação do ambiente de aprendizagem• Atendimento individualizado• Alternativa a ausências justificadas do alunado
PRO5	<ul style="list-style-type: none">• Economia para o alunado• Ampliação do ambiente de aprendizagem• Atendimento individualizado• Antecipar o futuro
PRO6	<ul style="list-style-type: none">• Facilidade de contato e de disponibilização de material• Economia para o alunado• Material didático de melhor qualidade (imagens)• Maneira diferenciada de apresentar conteúdos• Ampliação do ambiente de aprendizagem• Atendimento individualizado• Atuar na área de EaD

O próximo tópico discorrerá sobre as ferramentas de EaD utilizadas pelos docentes pesquisados e como se dava seu uso.

2.3.2.2. As ferramentas utilizadas

As ferramentas que a EaD assistida por computador, associada à conectividade proporcionada pela Internet, propiciam são inúmeras: fóruns, *e-mail*, áreas para disponibilização de materiais, agenda, *chats*, etc., cada um deles com finalidades específicas.

A **PRO1** disponibilizava apostilas digitais, via Internet, e utilizava o correio eletrônico como meio de comunicação com os alunos. Também indicava *sites* para pesquisa: “Então, eu passo para eles alguns *sites*, e eu sei que eles acessam porque, quando eu peço algum trabalho, eles acessam principalmente aqueles (*sites*) que eu direcionei”.

Esse relato mostrou que a **PRO1** utilizava estratégias semelhantes ao *WebQuest*, embora desconhecesse essa ferramenta: “Eu faço muito intuitivamente! Eu não tenho esse tipo de formação”.

É importante lembrar, ainda, que a **PRO1** lecionava em diversas áreas da graduação (Pedagogia, Artes e Arquitetura). As abordagens que fazia da arte em cada uma delas era, também, diferenciada, o que implicava em formas diversas de utilização de materiais:

[...] para a Arquitetura, eu não tenho um *site* (específico): eu disponibilizo o material (impresso e *slides*). É diferente! O trabalho que eu faço em Arte e em Pedagogia, eu tenho o *site* (outro). Então, é uma coisa bem mais elaborada: eu dou a oficina em sala de aula; eles (alunos) acessam o material, depois, a distância, executam algumas atividades; trazem o retorno do que eles executaram. Então, eu tenho uma interação muito maior em perceber a utilização desse material. É um grupo mais restrito de alunos, e a interatividade deles com o material é mais constante. Acessam esse material mais de uma vez; acessam o *site* mais de uma vez; interagem com o material que está no *site* mais de uma vez. E, aí, eu tenho a oportunidade de, em sala de aula, fazer uma preparação, depois eles acessarem, pegarem o material: o que interessa mais a eles; verem possibilidades. Depois, eles preparam, também, às vezes, algum tipo atividade; voltam para a sala de aula. Aí, eu consigo ter a percepção de que há uma aprendizagem bastante interessante (PRO1).

A **PRO1** descreveu uma estratégia de ensino-aprendizagem que promovia interação entre aluno e materiais virtuais, e entre ambientes de aprendizagem (presencial e virtual), que requeria uma postura mediadora por parte dela.

Os materiais disponibilizados nos sítios, segundo sua descrição, tinham características semelhantes às de OA (Objetos de Aprendizagem) virtuais, principalmente no que se referia à reusabilidade.

Sobre o uso do *e-mail*, além de ferramenta de comunicação, a **PRO1** também o utilizava como recurso para atendimento diferenciado do alunado:

Principalmente em função das expectativas deles! Eu acho que, hoje, eu ainda estou muito mais em função do aluno que vem me buscar, do que eu ir

buscar o aluno. Eu acabo direcionando muito esse tipo de relação, por *e-mail*, para o aluno que vem me buscar (PRO1).

O uso do *e-mail* também fazia parte das práticas docentes da **PRO2**:

[...] todas as minhas aulas, eu envio por *e-mail*. Normalmente, as classes têm um *e-mail* da sala. Então, as aulas: eles têm com antecedência todo o conteúdo da aula. [...] Além disso, alguns blocos [...] a gente utiliza muito os *sites* do Ministério da Saúde, por causa de Controle de Infecção, Montagem de Equipamento, Centro de Material, recursos físicos de um Centro Cirúrgico, de uma Central de Material, enfim... (PRO2)

Os recursos utilizados e objetivos da **PRO2**, portanto, eram semelhantes aos da **PRO1**. Outra similitude verificada à época da entrevista era o uso de ferramentas de comunicação externas à instituição, o “*e-mail* da sala” mencionado pela professora. Da mesma forma, a **PRO2** utilizava material de produção própria e *links* externos úteis à disciplina, não apenas como conteúdo informativo, mas como dados a serem utilizados em atividades práticas.

Então, eu, normalmente, envio para eles, também, o *site* e espero que, feito o trabalho, eles tenham acessado o *site* e feito uma pesquisa direcionada: já mando as perguntas, também, para esse tipo de trabalho, porque não existe tempo hábil para a gente ficar dando toda aquela parte tradicional (PRO2).

Embora utilizasse “pesquisa direcionada”, a **PRO2** também desconhecia a ferramenta *WebQuest*.

A **PRO3** utilizava com bastante intensidade as ferramentas de EaD disponíveis no ambiente virtual disponibilizado pela IES onde lecionava:

Eu trabalhava muito com o (ambiente virtual institucional), deixando material para os alunos: material para consulta. [...] Além disso, era um canal de comunicação. Eu usava o (ambiente virtual) inteiro, desde a página principal, onde tem a descrição do curso, objetivos... (PRO3).

O uso do correio eletrônico como meio de comunicação pela **PRO3** também era útil para contornar ausências imprevistas ou programadas da mesma:

[...] eu [...] preparava alguma atividade para ser realizada a distância. Aquilo, sempre, pensando naqueles dias em que eu não estaria presente na aula. Então, ou eu programava uma leitura e usava, também, o recurso de *WebQuest*; ou eu propunha uma leitura e, depois, abria um fórum para que eles pudessem se posicionar sobre determinado assunto, que estava no tema de estudo. E quando eu retornava, eu retomava, também, o mesmo tema que eles estavam estudando, na sala de aula. Então, nunca ficava uma coisa jogada! Se eu propus uma atividade a distância, quando eu voltava, eu retomava, também, o tema em estudo, que foi feito a distância, fazia uma revisão e, também, observava o resultado dessa experiência. Porque também é interessante que esses alunos tenham essa vivência: o que é planejar uma

aula virtual! Então, eles faziam trabalhos em grupo, como é o caso do *WebQuest*. Eu propunha um *WebQuest* e eles tinham que se reunir, se encontrar via *e-mail*, via *chat*, via fórum para poder finalizar o trabalho. Então, era muito bonito, muito positivo! (PRO3).

A estratégia adotada pela entrevistada demonstrava a utilidade dos recursos de EaD em cursos de graduação presenciais, pois evitava a descontinuidade do programa de ensino ao permitir acompanhamento remoto, com posterior revisão e aprofundamento presenciais. Assim, a **PRO3** utilizava praticamente todos os recursos normalmente disponíveis em plataformas de EaD.

O **PRO4**, desenvolvedor de ambiente virtual institucional, utilizava basicamente o correio eletrônico e a área de disponibilização de material, ferramentas empregadas para a deposição de conteúdos, listas de exercícios e seus gabaritos. Essa prática foi progressivamente ampliada ao longo do tempo:

[...] hoje eu uso, digamos assim, essa coisa de fazer correção de exercícios e de trabalhos, via (ambiente virtual), bem mais do que eu fazia no início. Antigamente, era mais (assim): (eu) deixava material, (os alunos) me mandavam a resolução e, às vezes, eu fazia a correção na própria sala de aula. Mas, como agora eu costumo cobrar muitos exercícios práticos, fica inviável corrigir todos em sala de aula. Então, hoje em dia eu corrijo todos via ambiente (virtual). Eventualmente, alguns (exercícios) que os alunos têm maior dificuldade, que eu noto que todos eles estão com grande dificuldade, eu vou até a sala (de aula) e faço uma exposição a respeito do assunto para toda classe. Mas, dúvidas pontuais eu costumo fazer essa correção via (ambiente virtual). Então, eu acho que o único ajuste é que, nessa parte de correção, [...] (o) contato [...] mais [...] individual com os alunos aumentou em relação ao que eu fazia a princípio, que era basicamente disponibilizar material e trocar alguns *e-mails* a respeito de datas (PRO4).

A primeira experiência com recursos de EaD do **PRO5** ocorreu depois de um dos cursos que fez sobre o tema, oferecidos pela IES onde lecionava. A partir dele o **PRO5** decidiu utilizá-los em uma de suas disciplinas presenciais: “Eu [...] tentei aplicar um desses recursos numa disciplina que eu ministrava: eu fiz um *WebQuest* que, na verdade, é uma ferramenta hoje considerada um tanto quanto antiga”.

Essa percepção sobre obsolescência de um recurso, manifestada pelo **PRO5**, de certa forma contraria a idéia de que as novas tecnologias não descartam as anteriores, mesmo as mais elementares, ainda mais no que se refere ao ensino presencial. Além disso, os meios utilizados: computador e Internet continuam significativamente presentes no cotidiano da sociedade. Tendem, inclusive, a ampliar sua presença, graças a meios de acesso mais rápidos

e de custo progressivamente reduzido. Nesse sentido, o *WebQuest* permanece uma estratégia útil ao processo de ensino-aprendizagem, posto que serve de interface para outros recursos, inclusive de hipertexto e hiperímídia. A definição dada pelo próprio entrevistado confirma esse potencial: “O *WebQuest* é um roteiro para o aluno não se perder na busca. De repente, você dá Projeto Genoma... [...] Por exemplo [...] : ‘Eu quero que vocês falem sobre o cerrado (e) eu vou [...] dar essas fontes’...”. Mas ele acrescentou informações que, de certa forma, justificavam sua percepção de obsolescência em relação ao *WebQuest*:

Ele (o *WebQuest*) foi muito criticado na década de 90, quando [...] foi implantado, exatamente em função de ser [...] uma “Internet encabrestada”! [...] um **cabresto** (com o qual) você direciona o aluno para ele não fugir, porque o aluno, na Internet, ele está em qualquer lugar, mas muitas vezes [...] não chega aonde você quer que ele chegue (PRO5).

De fato, utilizar o *WebQuest* de tal forma limitado, pouco o diferenciaria da “Máquina de Skinner²⁵”, de frases incompletas cujas lacunas seriam preenchidas individualmente pelos alunos para, ao final, serem reveladas as respostas certas ou erradas. Tal processo poderia auxiliar na memorização, mas mesmo as respostas seriam limitadas às frases, palavras ou sinônimos relacionados como possíveis respostas. O ambiente virtual e a utilização de recursos de hipertexto e hiperímídia permitem um uso muito mais amplo do *WebQuest*. Com isso há, de fato, o risco de dispersão, até porque ambientes virtuais são propícios à construção de redes rizomáticas. O desafio está na definição clara dos objetivos da pesquisa, o que não quer dizer um “encabrestamento”. O termo ideal seria “pesquisa virtual orientada”.

Mas, voltando a essa experiência inicial do **PRO5** com recursos de EaD, perguntado se a dispersão era o principal risco do *WebQuest*, ele prosseguiu:

É! Então, você faz esse roteiro, e eu tentei aplicar isso aos alunos, aqui, num semestre, acho que há dois anos atrás, quando eu ainda ministrava aula para essa turma de Ecologia. [...] eu falei: “Olha, vai ter que fazer um trabalho sobre cerrado. O produto final é um *banner* e você vai ter que consultar isso; e você tem que fazer aquilo...”, quer dizer: direcionei! (PRO5).

O direcionamento rígido também tende a tornar qualquer estratégia menos atraente ao aluno, tanto que o entrevistado reconheceu: “Os alunos não acharam muita graça...”. Em

²⁵ **Máquina de Skinner** – Junto com a Instrução Programada é a mais conhecida aplicação do trabalho do psicólogo Burrhus Frederic Skinner (EUA, 1904-1990). Ela permite que os estudantes componham suas próprias respostas em lugar de escolhê-las em um conjunto de alternativas. Exige-se que lembrem mais, e não apenas que reconheçam – que dêem respostas e que também vejam quais são as respostas corretas. A máquina assegura que esses passos sejam dados em uma ordem cuidadosamente prescrita. A máquina de Skinner permite que o professor dedique suas energias a formas mais sutis de instrução, como discussão. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per07.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2008.

contrapartida, essa experiência inicial do **PRO5** foi considerada um marco em sua carreira docente.

Sobre outros recursos de EaD utilizados em suas disciplinas de graduação presenciais, o **PRO 5** também destacou o correio eletrônico, a disponibilização de materiais, na Internet, e a utilização de OA (objetos de aprendizagem digitais): “[...] hoje os pacotes já estão prontos”.

Sobre os recursos de EaD que utilizava em suas práticas docentes, o **PRO6** enfatizou: “eu busco montar um grupo de discussão em cada turma: é o primeiro passo”.

Um grupo de discussão é uma estratégia bastante específica. Em verdade ela falava de um grupo virtual. Perguntado sobre o objetivo da utilização desses recursos, ele respondeu:

É mais fácil de comunicar. Então, eu consigo me comunicar com cada uma das turmas, de forma coletiva, através de *e-mail*, sem precisar montar listas de *e-mails*, necessariamente; e a mensagem fica ali, disponível; todo mundo sabe quem escreveu. Então, esse é o primeiro passo (PRO6).

O grupo poderia ser organizado por meio de uma lista de *e-mails*, o que garantiria a comunicação, mas a idéia do professor, que já havia acompanhado cursos na modalidade EaD feitos por parentes, extrapolava a simples comunicação virtual. O correio eletrônico era, como ele mesmo havia dito, apenas o primeiro passo:

O segundo é que para esse grupo eu posso deixar disponibilizado o material: apostilas, textos, ou indicar textos, *sites* que eles devam estudar. Então, é também mais barato para mim [...]: eu posso disponibilizar um texto meu, eles não precisam gastar dinheiro com “xérox” (PRO6).

As ferramentas de EaD utilizadas pelo **PRO6** eram tão abrangentes como as da **PRO3**, pois incluía: correio eletrônico, fórum, enquete e disponibilização de material. O **PRO6** orientava para pesquisas na Internet, mas também desconhecia a ferramenta *WebQuest*.

O **Quadro 4** resume as ferramentas de EaD utilizadas pelos docentes entrevistados.

Quadro 4 – Ferramentas de EaD utilizadas.

Entrevistado	Ferramentas utilizadas
PRO1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>e-mail</i>* • Disponibilização de material • Pesquisa na Internet • Objetos de aprendizagem <p>Obs.: Utiliza recursos da IES e externos.</p>
PRO2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>e-mail</i>* • Disponibilização de material • Pesquisa Internet <p>Obs.: Utiliza recursos externos à IES.</p>
PRO3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>e-mail</i> • Disponibilização de material • Pesquisa na Internet, inclusive <i>WebQuest</i> • Fórum • Objetos de aprendizagem <p>Obs.: Utiliza recursos da IES.</p>
PRO4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>e-mail</i> • Disponibilização de material <p>Obs.: Utiliza recursos da IES.</p>
PRO5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>e-mail</i> • Pesquisa na Internet (utilizou <i>WebQuest</i> uma única vez) • Objetos de aprendizagem <p>Obs.: Utiliza recursos externos e, posteriormente, da IES.</p>
PRO6	<ul style="list-style-type: none"> • <i>e-mail</i> • Disponibilização de material • Pesquisa na Internet • Grupos de discussão • Enquêtes <p>Obs.: Utiliza recursos externos à IES.</p>

A disponibilização de materiais, a pesquisa e, principalmente, o correio eletrônico emergiram como as ferramentas de EaD mais presentes nas práticas dos professores pesquisados. Também é importante salientar que, à época das entrevistas, as IES onde os professores lecionavam dispunham de ambientes com ferramentas de EaD disponíveis para uso na Graduação. A **PRO2** alegou desconhecer sua existência e utilizar meios externos à IES, por sugestão dos alunos. O **PRO6** também utilizava meios externos à IES, mas por não ter conseguido utilizar as ferramentas institucionais disponíveis.

Esclarecidas as motivações e relacionadas as ferramentas utilizadas, o tópico seguinte abordará as percepções dos docentes sobre os resultados dessas práticas.

2.3.2.3. As percepções sobre os resultados das práticas

Exceção feita aos professores **PRO3** e **PRO4**, os demais não tinham formação aprofundada em tecnologias. Apesar de apresentarem motivações e utilizarem ferramentas de semelhantes, o uso que fizeram delas foi basicamente empírico. Mas, mesmo assim, as percepções sobre os resultados foram similares:

Para a **PRO1**, as possibilidades eram múltiplas e positivas, mas a **PRO1** alertou que essas estratégias nem sempre eram viáveis: “Agora, quando eu tenho muitos alunos, eu acho que é muito mais uma troca de conteúdos do que uma atividade pedagógica de formação do conhecimento”.

Mas, mesmo dentro dessas limitações de ferramentas, da diversidade de abordagens (cursos de graduação diferentes) e das características das classes em que desenvolviam suas práticas, a entrevistada reconheceu nelas formas diferenciadas para aproximar o aluno do conhecimento, de torná-lo construtor de sua própria formação: “[...] eu acho isso uma possibilidade de construção de conhecimento, por parte do aluno, maravilhosa!”.

As ferramentas de EaD também permitiram o tratamento diferenciado dos alunos, embora nem todos as utilizassem, por opção ou impossibilidade tecnológica. No caso dos que as utilizavam, no entanto, havia reflexos no comportamento em sala de aula: “Eu acho que facilita. Ele é um aluno mais participante. Eu não sei se precisar as razões, mas eu acho que ele é um aluno mais participante”.

A **PRO1** não soube precisar se essa alteração de comportamento também incluiu uma postura crítica dos alunos, mas, sobre a autonomia, ela pontuou:

Eu acho que o recurso ajuda porque dá [...] certa autonomia para os alunos. São recursos muito interessantes, porque são recursos de autonomia, porque você consegue disponibilizar o material e fazer com que o próprio aluno vá lá, acesse e te traga uma leitura, dele, desse material, que é o que cada vez mais a gente tenta conseguir. Mas são situações difíceis do nosso cotidiano (PRO1).

Quando se fala em autonomia subentende-se a capacidade de ir além do disponibilizado pelo professor. O pesquisador quis saber se era esse o caso, pelo quê perguntou: “Eles ampliam esse leque de pesquisa, ou seguem só aquilo que você passou?”. A resposta veio com sensível entusiasmo:

Não, eles ampliam! [...] Eu acho que eles vão muito mais além do que a minha pesquisa, porque eu acho que a minha navegação na Internet é muito restrita. Como o meu tempo é, literalmente, cronometrado (a **PRO1**, como já visto, atua de múltiplas formas, dentro ou fora da área docente e artística), eu entro e pesquiso aquilo que eu preciso. Mas eles não! Então, em todos os sentidos, eles sempre me trazem mais do que eu proponho a eles (PRO1).

Obviamente, esse resultado não poderia ser uniforme, até pela descrição progressiva do alunado da **PRO1**, multifacetado. Sendo assim, a docente foi questionada se lhe era possível quantificar o percentual de alunos que apresentaram essa mudança de comportamento ao longo de suas experiências com a utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais:

Eu não conseguiria te precisar... É que eu tenho várias salas, também, e é difícil porque cada sala tem uma característica bem diferente da outra: de Arte, de Arquitetura, de Pedagogia. Eu acho que cada sala tem (as suas características). Tem uma coisa interessante: eu tenho uma sala de Pedagogia, com cem alunos, que eu acho eles altamente participativos. E tem uma sala com vinte e poucos, que eles não fazem (as atividades de EaD). Então, eu também estou me questionando a questão quantitativa atrapalha muito. No caso deles atrapalha muito mesmo (a sala de cem alunos)! Porque eles são altamente interessados e eu não consigo corresponder ao interesse deles, porque eu tenho que passar a maior parte da aula pondo ordem, para conseguir dar aula! Porque cem pessoas falando é difícil você ter controle. São cento e dez! Agora, essa relação... um percentual... (PRO1).

A dificuldade em quantificar aspectos qualitativos existe, de fato, sobretudo quando essa preocupação concorre com outras atividades docentes. A entrevistada experimentava, percebia, refletia sobre suas práticas, mas, por restrições de tempo não transformava esse processo em pesquisa científica. Mas a percepção da **PRO1** em relação a maior participação do corpo discente foi reiterada, inclusive porque exigiu dela empenho adicional, para coordenar as manifestações dos alunos no ambiente presencial. Essa maior participação foi positiva, mas quando a **PRO1** reconheceu o aumento de interesse dos alunos, também revelou que não conseguia “corresponder ao interesse deles”, assim ampliado, no ambiente presencial. Dependendo da postura do educador, esse interesse, correspondido, pode evoluir para a busca autônoma de conhecimento ou para o desencanto, a frustração. As limitações do ambiente presencial, nesse caso, eram patentes. No caso de professores horistas, a situação seria ainda mais complexa, pois o tempo docente formal não inclui a disponibilidade de tempo para orientações extra-classe.

No caso da **PRO2**, o tratamento diferenciado era oferecido democraticamente, mas nem todos os alunos tinham recursos tecnológicos e/ou de tempo para acessar o material virtual ou buscar atendimento diferenciado que esse meio possibilitava e que constava das práticas da **PRO2**. Isso demonstra que por mais flexíveis e múltiplas que sejam as estratégias adotadas, nem sempre era possível proporcionar condições equilibradas a todo alunado. A alternativa,

nesse caso, foi - como afirmou a **PRO2** - contemplar o básico do currículo no ambiente presencial e motivar ao aprofundamento fora da sala de aula. Os recursos de EaD atenderiam a essa perspectiva, mas seu uso dependia da demanda dos alunos.

Essas peculiaridades também obrigavam a **PRO2** a preparar materiais diferenciados para os ambientes presencial e virtual, mas sua avaliação sobre essas práticas foi positiva: “Eu avalio como um resultado positivo, porque eu acredito que consigo atingir todas as camadas dentro daquela turma”. Ela reiterou que nem todos os alunos participavam dessas práticas, mas os participantes apresentavam melhor desempenho, por acessarem informações disponíveis em ambientes virtuais:

[...] o que existe de legislação nos *sites*, principalmente na ANVISA e no Ministério da Saúde, que são os que eu mais utilizo, também (indico para os alunos). Na época em que eu ministrava Metodologia da Pesquisa (Científica) [...], eu utilizava os *sites* da USP, da UNICEF, da AVIRENE, para os fazer procurarem artigos científicos. A gente vê que é 30%, só, que consegue acessar e saber o que está fazendo (PRO2).

A **PRO2** havia falado, anteriormente, que em média 50% dos alunos utilizariam essas possibilidades virtuais. Agora, o percentual havia sido reduzido para 30%. O entrevistador buscou saber qual desses percentuais era o mais próximo da realidade percebida pela **PRO2**. Ela esclareceu que os dois eram válidos, mas em contextos distintos:

[...] para temas que são do interesse deles, eu acredito que é 50%. Agora, vamos supor, eu tenho que ensinar um aluno numa disciplina de Metodologia: “Você entra no *site* da USP, e procura o resumo de uma tese...”, os que se interessam são bem menos (PRO2).

Ela confirmou que os 30% de que falara se referia esse último contexto. No geral, então, 50% do corpo discente utilizaria os recursos de EaD, o que é um percentual significativo. Com base nesse dado, o pesquisador solicitou à **PRO2** que informasse se havia percebido alteração de comportamento desses alunos. A intenção do questionamento era saber se o acesso a esse “a mais”, virtual, havia influenciado na participação, interatividade e crítica, essa última no sentido dos alunos não aceitarem mais qualquer informação de forma passiva, de questionarem o professor ou um dado obtido externamente. Ela respondeu com ar admirado e, ao mesmo tempo, convicto:

Muda, muda, muda bastante! A gente, no decorrer da disciplina, eu percebo. Eu acabo sabendo aqueles que buscam porque eles questionam na aula: “Mas eu entrei no *site* que a senhora falou, e não estava escrito assim...”; eles vêm com perguntas: “Ah, eu estava lendo uma parte do texto que a senhora falou. Eu não entendi isso.”; eles me fazem outras perguntas; eles me abordam antes e ao término da aula. Então, algumas vezes, eu saio, eu

tenho que sair correndo e digo: “Vamos, comigo! Vamos comigo!”. Eles têm um monte de perguntas... (PRO2)

Segundo a **PRO2**, cerca de 50% dos alunos acessava a Rede Mundial. E os outros 50%? Eles se sentiam motivados pelos 50% que acessavam?

Esse questionamento teve por objetivo verificar que o processo favorecia atividades colaborativas no corpo docente. A **PRO2** esclareceu?

Eu percebo que eles se apóiam, alguns. Uns não ligam mesmo: é zero! Outros, que eu acredito, ou porque não tem computador, ou porque não tem tempo, eu os vejo perguntando para os colegas o que tinham, o que responderam... Normalmente, são os funcionários (trabalhadores) (PRO2).

Havia colaboração e interatividade no processo, mas a entrevistada reconheceu que ele não era generalizado, influenciado por vários fatores, inclusive de maturidade: “Tem aqueles só querem as respostas (ri); então, eles pegam dos outros. Eu já vi (isso) bastante”.

A **PRO3** fazia ampla e diversificada utilização de ferramentas de EaD em suas práticas docentes e seu emprego possibilitava ampliação do espaço-tempo de aprendizagem para além do currículo das disciplinas:

Olha, se tem uma coisa que eu adoro é ver que o aluno querer ir além do que a gente quer fazer! Eu acho que isso é fundamental! Todo o aluno que busca conhecimento, a gente tem que (apoiar). Eu acho que isso é a coisa mais maravilhosa que tem! [...] É lógico que a gente pode, sim, dar orientação se o aluno quiser fazer mais sobre o assunto. A gente sempre dá, além das leituras obrigatórias [...], leituras complementares. O que mais ele quiser a gente vai somando. [...] a questão de você fazer o cronograma, ou de você planejar junto com o aluno o que a gente vai ver no semestre não significa que a gente vai engessar aquele semestre! (PRO3).

O “engessamento” mencionado pela entrevistada seria cômodo para o professor, mas limitador para o discente, enquanto que a flexibilidade extrema poderia prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, com ambos “atirando para qualquer lado”, sem estabelecer relações entre os conhecimentos. Atenta a essa preocupação, a **PRO3** refletiu:

Eu acho que a gente tem que ter uma flexibilidade, mas, dentro dessa flexibilidade o planejamento é muito importante! Eu sou a favor do planejamento e do esclarecimento desse plano com o aluno, para ele saber aonde a gente quer chegar; qual o objetivo daquela disciplina, naquele momento. Eu acho importante a gente situar o aluno nessa questão (PRO3).

Ficou claro, então, que a postura da **PRO3** não era de deslumbramento com as potencialidades das NTIC e das ferramentas de EaD disponíveis, mas de entendimento

objetivo do que eles poderiam agregar às práticas docentes. O reconhecimento da importância do papel do planejamento confirmou esse cuidado.

Sobre os resultados dessas práticas, a entrevistada, que tinha formação em NTIC e EaD, pessoal e institucional, esclareceu:

Vou falar da experiência na Pedagogia:

O grupo-classe é aquela questão que eu falei: tem aquelas pessoas que têm acesso a computador fácil, e tem aquelas que não têm acesso. Tem aquelas meninas que estão já... já têm uma bagagem de uso de tecnologia em casa, na escola, e aquelas que nunca tiveram contato. Então, a atividade, ela é muito, assim, diferente. Dentro de um grupo-classe eu tenho sempre aquelas que a gente precisa fazer aquela inclusão (digital) (PRO3).

A **PRO3** estimou que cerca de 30% do alunado não tinha acesso ao computador e conectividade, e ponderou sobre as dificuldades encontradas nesse contexto:

Não é fácil trabalhar essa inclusão, de fazer com que elas se sentissem confortáveis, porque o que acontece é o seguinte: umas querem muito, e outras estão com medo; outras não conseguiam sequer um domínio mínimo, básico, como por exemplo: usar um *mouse*, usar um editor de textos de uma forma... saber dominar o uso de um editor de textos, por exemplo, enquanto que outras queriam mais, queriam que eu avançasse! Então, buscar esse equilíbrio não é fácil, mesmo, e fazer essa inclusão (PRO3).

Níveis de dificuldades diferentes... Níveis de interesse diferentes... Mais uma vez se fazia presente a necessidade de atendimento diferenciado, para suprir deficiências ou para ampliar conhecimentos. A diferença é que para utilizar os recursos de EaD disponíveis era preciso familiarizar os alunos com os recursos computacionais e de conectividade. O curioso é que para iniciar esses alunos de Pedagogia em ambientes virtuais, a atuação presencial do professor era imprescindível. Mas essas diferenças de habilidades no uso do computador e da Internet, entre os alunos, e a necessidade de proporcionar utilização produtiva desses recursos serviram de mote para a **PRO3** utilizar estratégias que incentivavam à colaboração e interação do grupo-classe, como ela mesma informou:

Então, o que acontecia: quantas vezes, ao propor uma atividade que usava algum tipo de recurso tecnológico, eu tinha que tomar o cuidado de colocar aquelas que não estavam ainda muito integradas a essa questão junto com outras colegas, que pudessem auxiliá-las. Então, eu procurava minimizar essas diferenças organizando os grupos de forma que nunca ninguém ficasse sem ter um apoio para realizar as suas atividades. E algumas vezes, sempre que possível, eu ia ao Laboratório (de Informática). Eu primeiro mostrava, ou usando um *datashow*, [...] a tecnologia, por exemplo: *WebQuest*. Eu primeiro mostrava o que é um *WebQuest*, como é que funciona, para que serve, dava exemplos, tal; e, depois, eu reservava o Laboratório, ensinava de novo ferramentas no Laboratório, para elas... para usarem e, a partir disso, sim: a aplicação do *WebQuest* no tema de estudo nosso, propriamente dito (PRO3).

A **PRO3** salientou a importância da prática na utilização desses recursos. Se não houvesse preocupação com a formação prática com e em NTIC, esses alunos poderiam concluir suas graduações mediante estratégias de sobrevivência comuns no caso de trabalhos em grupo, mas não desenvolveriam afinidade com essas tecnologias, o que limitaria a sua utilização em suas práticas docentes futuras.

A entrevista prevê a repetição eventual de temas, como forma de verificar ou enfatizar informações obtidas ao longo de encontro. Assim, o entrevistador quis saber mais sobre a utilização dos recursos de EaD pela **PRO3**, principalmente sobre o uso do *e-mail* como forma de comunicação, ao que ela respondeu:

No começo do ano, no começo do semestre, eu já mostrava como ia ser a forma de trabalho. Eu normalmente dava, assim, uma mini-aula no uso do (ambiente virtual institucional). Aquelas que já sabiam, sabiam, aquelas que não sabiam estavam tendo o conhecimento: como é que acessa. (Eu) falava como é que tinha que introduzir a senha, como é que acessava o (ambiente), como é que usa o *e-mail*, como é que usa o fórum... Essas coisas a gente, antes de usar, tinha explicar como é que usava (PRO3).

Assim, a **PRO3** formava os alunos com tecnologia, apresentando as ferramentas que seriam utilizadas nas disciplinas lecionadas:

Lógico, no início, é o que eu falo: muitas só acessavam (o ambiente virtual) dentro da faculdade, ou, então, no trabalho. Elas trabalhavam em escolas, em creches, tal, que tinham computador. Às vezes, permitiam que elas os usassem no trabalho [...]. É uma outra realidade! Talvez não seja a realidade dos outros cursos dentro da Universidade, mas, nos cursos de Licenciatura isso é bastante comum de acontecer, ainda (nem todos terem acesso ao computador). É onde a gente vê, assim, os alunos com menor poder aquisitivo e menos condições de (utilizar esses recursos)... Bom, ao mesmo tempo, também, a gente tem alunos que também não tinham esse acesso (a ambientes virtuais) e que descobriram isso e estão muito bem! Que gostaram, que se entusiasmaram e que entravam sempre que possível (PRO3).

Mas, será que os alunos cumpriam as atividades que a **PRO3** propunha a distância? Faziam as pesquisas? Ela percebia o resultado delas no ambiente presencial, na sala de aula?

Olha, fazer trabalhos, lógico, eles faziam, sim! Agora, a gente também tem que dar a orientação, que é outra questão muito problemática, que é a questão do “copiar e colar”, de você pegar aqueles trabalhos que a pessoa nem leu... Então, isso também é uma questão cultural! Você tem que trabalhar isso com os alunos: você pensar numa forma de [...] propor pesquisa, mas uma pesquisa que trabalhe com a questão da reflexão, realmente de uma leitura, de uma interpretação do que está no teu texto. Aí, é o cuidado que o professor tem que ter ao elaborar a proposta desse tipo de atividade (PRO3).

O uso dessas ferramentas alterou o comportamento do alunado, na percepção da **PRO3**:

[...] tem vezes que a gente pede, por exemplo: “Vamos fazer uma síntese, no papel, sobre determinado assunto”. Se você pede para que ele (o aluno) sente no computador e faça, a forma dele escrever é diferente, a gente percebe que é diferente. Então, por exemplo, algumas pessoas que achavam que não sabiam escrever descobrem que ao escrever num editor de textos (são capazes de reconstruir) o texto de várias formas: puxando de baixo, recortando e colando. Ele (o aluno) tem mais facilidade para construir raciocínio (nesse ambiente), do que no papel! Às vezes, até pela grafia, [...], por exemplo: o editor de textos tem condições de fazer correções ortográficas e de concordância [...]. Ela (a pessoa) até se sente mais confortável e confiante ao fim de todo o curso (usando o computador) do que no papel (PRO3).

É importante salientar, no entanto, que o uso desses recursos (o corretor ortográfico, mais especificamente) não dispensa nem corrige deficiências de formação. Mas sua utilidade como instrumento de aperfeiçoamento da expressão escrita é inquestionável.

A **PRO3** também discorreu, com entusiasmo, sobre mudanças de atitude do aluno no ambiente virtual, e das implicações comportamentais na sala de aula:

É ótimo! Eu fico tão feliz quando acontece isso! Eu fico contente quando a gente dá o básico e eles vão (navegar) por conta deles! Eu também descobri talentos, lá! Isso é interessante. Porque quando você usa um recurso, por exemplo: o *WebQuest* permite você inserir imagens, sons, *links*... Então, dentro do tema que eu tinha que abordar, por exemplo: preparar uma atividade em Geografia ou História [...]; de repente eu vejo alunas que estão fazendo um trabalho baseado em cantigas infantis! O conhecimento que elas tinham nesse assunto, e fazer essas relações com o tema de estudo, elas foram muito além, na busca de imagens, de vídeos, de informações que complementavam a idéia delas. Elas foram muito além do que eu pensei que elas fossem! (São) surpresas! Um trabalho muito bonito! Eu dei o básico e elas foram para outras... (PRO3).

A surpresa é como um elixir para a docência. Faz com ele se reencontre enquanto profissional da Educação, enquanto formador de seres humanos. A descoberta de talentos, mencionada pela entrevistada denota a atenção do professor ao desenvolvimento do aluno, e deve necessariamente ser acompanhada do incentivo ao aprofundamento e aperfeiçoamento das potencialidades reveladas pelo discente. Os recursos de EaD propiciam tratamento personalizado com esse objetivo. Mas nem todos os alunos da **PRO3** tinham as habilidades necessárias ao uso de meios computacionais e de conectividade. Como ela mesma afirmou, essas atividades eram feitas de forma colaborativa, com os alunos mais experientes apoiando os menos versados. Assim, todos participavam dessas atividades, freqüentando o ambiente virtual institucional, fazendo pesquisas, trocando idéias por *e-mail*...

Sobre se entrevistada tinha medida da melhoria no desempenho dos alunos em função dessas práticas, a **PRO3** ponderou:

Não sei se eu posso arriscar fazer algum tipo de análise nesse aspecto [...] O problema é que, realmente, as disciplinas, agora, como elas estão muito compartimentadas, praticamente, a gente tem seis meses para dar uma disciplina, e a gente não consegue ver os resultados desse trabalho em longo prazo (PRO3).

Essa manifestação emergia aspectos relativos à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A **PRO3** utilizava estratégias que, provavelmente, outros professores desconheciam ou não davam continuidade. Talvez as disciplinas que lecionava fossem exceções à regra, até porque sua formação pregressa, acadêmica, profissional externa e docente era distinta dos demais docentes do curso. Mas a “semente” era lançada em suas práticas, os recursos eram apresentados e utilizados, mesmo que sua significação não fosse totalmente consolidada num primeiro momento. No mais, fica difícil aliar o desenvolvimento das atividades docentes e institucionais com o acompanhamento dos alunos egressos das disciplinas. Essa tarefa deveria ser dos professores das disciplinas posteriores. Também é importante ressaltar, novamente, que a utilização desses recursos era facultativa nas IES onde os pesquisados lecionavam. Mesmo assim, uma “semente” pode frutificar posteriormente, como a entrevistada exemplificou:

[...] a partir do momento que a gente sabe que aquilo (a ferramenta) existe, aquilo começa a fazer parte da nossa vida! Então, quando eu apresento uma coisa nova para elas, que elas não conheciam, o impacto disso é muito interessante! Porque eu vejo, por exemplo, que quem faz um *WebQuest*, na hora de planejar qualquer outra aula, ele nunca mais vai fazer igual, porque tem um referencial novo (PRO3).

O **PRO4** verificava o resultado de uso das ferramentas de EaD em função do retorno de acesso dos alunos sobre material de apoio virtual. Segundo ele, a maioria dos alunos acessava esses sítios:

Sim. A maioria, sim. Os mais interessados, sim. Como no primeiro ano eu dou uma disciplina que envolve aprender de uma linguagem de programação, eu costumo dar vários *links* de cursos *on-line*, de livros *on-line*, e a gente sente que vários deles procuram e visitam esses *links*, mesmo porque depois eles perguntam, tentam tirar algumas dúvidas do material que eu indiquei. Então, os mais interessados visitam, sim (PRO4).

A expressão “os mais interessados” já indica uma personalização no atendimento, e o **PRO4** acrescentou que esse processo também os tornava mais participativos e críticos no ambiente presencial: “Sim. Inclusive, eles comparam a solução que eu dei com uma outra solução, que eles viram num dos *links* que eu forneço”. O entrevistado também salientou: “[...] você consegue manter um contato com alguns alunos que não se manifestam

presencialmente; consegue esclarecer dúvidas desses alunos via *e-mail*, ou mandando o material que eles te enviaram, corrigido”.

Uma vez mais, a exemplo dos outros professores entrevistados, o **PRO4** colocou a ampliação no tempo e no espaço do processo de aprendizagem, e o atendimento individualizado do aluno como principais resultados da utilização de ferramentas de EaD em suas práticas docentes.

O fato de alunos presencialmente tímidos se tornarem mais comunicativos no ambiente presencial, cedo ou tarde tende a torná-los mais interativos e participativos também na sala de aula. Obviamente, a ampliação desse comportamento depende das estratégias docentes num e noutro meio, e esses procedimentos dependem, por sua vez, da percepção do professor sobre o alunado. Esse processo tende a ser dinâmico e flexível, e o entrevistado já utilizava o ambiente virtual desde 2002, simultaneamente com as aulas presenciais. Além disso, por ser, também, desenvolvedor do ambiente, a análise do **PRO4** funcionaria como uma re-alimentação do sistema. Conhecer se suas práticas docentes haviam sofrido alterações ao longo do tempo era, portanto, ainda mais relevante. O entrevistado confirmou essa percepção: “Elas seguem mais ou menos um padrão, que quer dizer: hoje eu uso, digamos assim, essa coisa de fazer correção de exercícios e de trabalhos, via (ambiente virtual), bem mais do que eu fazia no início”.

É importante salientar que as disciplinas lecionadas pelo **PRO4** eram permeadas por NTIC, posto que o curso em que atuava era de Ciências da Computação. Portanto, as expectativas formativas do aluno facilitavam a utilização dessas ferramentas.

As percepções do **PRO5** sobre os resultados dessas práticas foram as seguintes:

[...] no passado, era um problema de acesso, de limitação, mas, surpreendentemente, mesmo com todas as facilidades que existem hoje, o número de pessoas que dá retorno em relação a seus *e-mails* ainda é muito pequeno. Proporcionalmente, a coisa não evoluiu na mesma proporção. A percepção que eu tenho é de que o assunto hoje é trabalhado pelo aluno talvez até com muito mais naturalidade, como se fosse uma tarefa, mesmo, a fazer (PRO5).

O **PRO5** estimou em, no máximo: 20% o percentual do alunado que se comunica eletronicamente. Esse valor relativamente baixo, no entanto, demandava mais do professor: “Mas é danado, porque, inclusive, é o que te dá mais prazer: é exatamente atender esse pessoal, que você sabe que te procurou porque estava interessado”, afirmou o entrevistado.

Essa manifestação denotava prazer e motivação docente, mas também revelava maior participação dos alunos que utilizavam esses recursos nas atividades. O entrevistado, novamente, concordou: “Não tenha dúvida!”.

Sobre os reflexos da utilização das ferramentas de EaD no ambiente presencial, o **PRO5** ponderou: “Eu acho que serviram para, exatamente, e vou citar exemplos, porque na aula eu não uso isso tão sistematicamente”. Antes de prosseguir na apresentação da transcrição, é importante lembrar que o fato do **PRO5** informar que não faz uso sistemático de recursos de EaD não prejudica a pesquisa, pois eles são mais um instrumento à disposição do processo de aprendizagem. Até pela natureza presencial dos cursos, pela não-obrigatoriedade de seu uso e pelas restrições de acesso por parte do alunado, essas práticas não poderiam, mesmo, ser tão freqüentes. Isto posto, prossegue o relato do entrevistado sobre o tema:

Eu tenho um programa da Universidade de Cornell com o qual você faz populações (no âmbito da Ecologia). Vou citar como exemplos e, aí, talvez, eu consiga me expressar melhor. Então a gente, lá, projeta e faz várias situações: o predador aumenta porque é presa aumenta, e eu projeto isso (no sentido de previsão). E, daí, eu brinco com eles (os alunos), falo: “Olha, você vai ter que entrar no *site*, procurar (o programa), carregar na sua máquina e, na semana, que vem você imprimir um gráfico em que fique a situação de equilíbrio entre presa e predador” (PRO5).

Brincar com os alunos, tomado literalmente, daria contornos lúdicos ao processo educativo. O instrumento de pesquisa proposto era interativo, permitia simulações. Era, provavelmente, um OA concebido com objetivos bem definidos.

E vou mexendo nisso: com a evolução e todas as outras interações ecológicas que existem, e que o aluno nem estava desperto para aquilo. De repente, a competição ecológica é você colocar um parasita do parasita, porque, daí, a saúde humana melhora. Então, a gente vai trabalhando essas questões do ponto de vista mais, até, abstrato, e pede para o aluno fazer toda essa prática. Então, o retorno que eu tenho é quando ele apresenta o resultado, e fala: “Olha, professor: o gráfico saiu assim...”. Eu falo: “Legal!”. Você faz tudo! (PRO5).

A descrição do professor estava repleta de percepções interessantes sobre o processo. Despertar o aluno “para aquilo” subentendia que a informação adquiria significado e era transformada em conhecimento. Afinal, trabalhar abstrações e associá-las a práticas também é fundamental para dar sentido aos dados. O único exagero estava no: “Você faz tudo!”, pois isso depende da proposta da prática docente e da amplitude do recurso utilizado, sim, mas nunca seria suficiente para esgotar o conhecimento sobre um determinado tema. O entrevistado, obviamente, usou a expressão para enfatizar sua satisfação com os resultados obtidos pelos que realizaram o procedimento.

Finalmente, o PRO6 ponderou sobre os resultados de suas práticas docentes com a utilização dessas ferramentas:

[...] depende muito da turma, mas eu acho que eles (os alunos) foram muito melhores do que eu imaginava que poderiam ser, primeiro ponto. Então, eu acho que justificou plenamente, eu recomendo. É lógico que poderia ser feito de outra maneira se fosse também institucional (PRO6).

A iniciativa do entrevistado, como as dos demais participantes da pesquisa, era pessoal, e os recursos utilizados eram externos à instituição. Segundo o **PRO6** isso ocorria porque ele não conseguira viabilizar seu projeto com os recursos então disponíveis na IES.

O modelo utilizado foi concebido segundo os interesses das disciplinas que ele lecionava, embora as ferramentas fossem genéricas:

Então, acaba sendo mais vinculado a um grupo, no caso vinculado a um professor, e não precisa, porque deveria ter uma coordenação, no mínimo uma coordenação daquela turma [...]. Você poderia ter um professor que centralizasse isso; os outros professores poderiam estar participando [...]. Eu acho que o que pode acontecer é os professores sentirem que estão no espaço de outra pessoa e, na verdade, não deveria ser assim (PRO6).

A preocupação do professor tinha coerência, pois, se a integração de disciplinas presenciais dentro de um projeto institucional já era complexa, essa sintonia não-oficial, informalmente coordenada, num ambiente criado por iniciativa de um determinado educador, poderia inibir o desenvolvimento das potencialidades dos recursos assim disponibilizados. O **PRO6** prosseguiu nessa análise:

Mas é natural que sintam isso, porque você tem um moderador do grupo, e se esse moderador fosse institucional (ênfase) teria outra característica para o grupo. Então eu acho que esse é, ainda, um prejuízo, mas como eu comecei [...] também [...] acho que isso dê para entender. Pode ser que isso mude, venha a mudar, aconteça de outra maneira, no futuro. Isso daí poderia, ainda, melhorar. Mas, de um modo geral... (PRO6).

Assim, se a existência de um moderador, também criador do grupo, poderia limitar o nível de intervenção de outros docentes, a coordenação institucional poderia, até, inibir a aderência de outros professores ao modelo. Mas a participação dos discentes, pelo contrário, era progressiva. Para exemplificar essa postura do alunado, o entrevistado relatou uma experiência:

[...] teve uma experiência que eu achei interessante, que eu consegui fazer no ano passado, em 2006, que aí depende da turma, como eu falei. Em 2007 já não foi possível, no primeiro ano. No segundo ano, com essa mesma turma, eu tive outras experiências, que eu também fico variando: cada turma tem um jeito de você trabalhar. Mas essa turma que hoje está no segundo ano, e que no ano passado estava no primeiro, nós juntamos. Então, eles foram entregando trabalhos e eu montei um “trabalhão”, digamos assim, que cada

um fez uma parte. E aí fiz uma montagem. Os participantes do grupo foram praticamente a classe toda. E remeti de volta! Então, aquele trabalho teve uma resposta: eles mandaram o trabalho, eu fiz uma síntese e mandei de volta (PRO6).

Essa experiência revelou aspectos de interatividade e colaboração entre professor e alunos, com significativa participação do corpo discente, que engendraram a construção de um produto coletivo, tendo o docente como mediador e sintetizador: “[...] uma apresentação. Foi coletiva. Então, ficou muito legal!”. Os alunos, aparentemente, “estavam em casa”.

O entusiasmo do entrevistado com o resultado e com a participação dos alunos, contrastava com os relatos de outros entrevistados, que disseram que essas atividades eram realizadas por grupos reduzidos. Com base nesse padrão, o pesquisador perguntou ao **PRO6** se a participação de todos havia sido positiva:

É claro que você sempre tem um ou outro que é mais complicado, mas isso acaba gerando um clima na classe que é muito interessante, como eu tinha falado antes: [...] de você estimular a cooperação e não a competição. [...] por exemplo, um seminário: você não tem que ficar um (trabalho) melhor que o outro! [...] não que eu não estimule a competitividade: é outra coisa. Mas aquela questão da competição entre grupos, isso eu acho que essa turma do segundo ano, e como é uma característica, a gente percebe só quando entra no terceiro, então, só no ano que vem que a gente vai saber. Mas eu sinto essa turma diferente: eu acho que eles são um pouco mais unidos, um pouco menos banais. Pode ser, é evidente que sim. Mas eu acho que pode ser que isso colabore. Também não vai ser assim, tão perceptível, porque também é uma iniciativa ainda pequena, mas, se isso for verdade é uma tese a ser (formulada): se através de métodos é possível estimular mesmo a cooperação, (se) isso muda consideravelmente a turma, o rendimento da turma (PRO6).

As estratégias dependem da percepção do professor, e elas podem ser coletivas ou individualizadas. O entrevistado, baseado em suas experiências com a utilização de recursos de EaD e do ambiente virtual, observou resultados que considerou auspiciosos. Mas reconheceu que se tratava de uma iniciativa pequena, informal.

Poderia ser pequena em abrangência, dentro do curso e institucional, mas era ampla no exercício da flexibilidade, da reflexão e na construção coletiva do conhecimento, a partir da prática. Segundo ele, sua iniciativa foi tão bem recebida pelos alunos, que eles passaram a relatá-las a outros docentes. Estes foram incentivados a compartilharem desse espaço virtual criado, viabilizando uma integração disciplinar horizontal (por turma). Obviamente, essa interdisciplinaridade era restrita aos professores que utilizavam o ambiente. Mas, como o próprio **PRO6** projetou: só esses resultados já mereceriam uma tese.

Apesar de recente, o processo, segundo o relato entrevistado, apresentava várias alternativas. O pesquisador, a título de registro formal, perguntou se suas práticas haviam sofrido alterações ao longo dos tempos. “Claro!”, foi a resposta já esperada. Mas era necessário um aprofundamento dessa percepção sobre os motivos dessas mudanças:

O contato maior! Até esse ano (2207) senti problemas nesse sentido, porque os alunos se sentem próximos demais (do professor). É um problema, até. Mas, essa questão do contato, (de) você ficar muito mais próximo e (por) muito mais tempo, porque ele consegue ficar mantendo contato com você... Lógico, isso pode ser feito por *webmail*, mas é diferente: quando você manda (dados) no grupo, tem mais gente podendo participar da discussão. Então, eu acho que isso daí também é bom, porque você pode estar mais presente durante a semana, deixa de ser aquele contato só de terça-feira ou só de quarta-feira, mas passa a ser uma coisa mais constante (PRO6).

A ampliação do ambiente de aprendizagem no tempo e no espaço, pela utilização dos recursos de EaD nas práticas docentes, era evidente. A maior proximidade com o aluno foi considerada positiva, motivadora de ambos, mas também foi percebida como um problema. Essa relação, aliás, extrapolara a relação pessoal e tornara-se uma relação com o conhecimento, e com as responsabilidades de cada um, como o **PRO6** complementou:

A outra é que você (utiliza o ambiente para) os lembretes, quer dizer, o aluno também sente que você tem uma preocupação com ele, que você está entrando em contato para lembrar: “Olha, a semana que vem tem tal coisa!”, ou: “Amanhã tem isso: ... Não se esqueçam, por favor”. [...] O envolvimento aumenta consideravelmente (PRO6).

Esse aumento de proximidade virtual deveria ter reflexos no ambiente presencial. Para conhecer esses possíveis reflexos, foi perguntado ao entrevistado se ele percebera mudanças no comportamento dos alunos na sala de aula, por conta da utilização de recursos de EaD:

Eu acho que, assim como eu aprendi, estou a par da Informática pesquisando, eu acho que qualquer coisa que você... (para e reflete por algum tempo). A produção do conhecimento, ela só se dá na medida em que você se dispõe, ou dispõe de seu tempo em querer entender como aquilo funciona, o que é que você pode fazer com a aquilo. Isso é a única forma de gerar conhecimento (PRO6).

A condição de professor-reflexivo, de obreiro da epistemologia da prática associada à pesquisa, estava presente, e o foco no aluno também: “Então, o que acontece com eles (os alunos) é que eles passam a ter um pouco essa percepção, porque mesmo o pessoal do primeiro ano, é uma turma diferente da do segundo, mas fica evidente o pessoal querer fazer a coisa...”. A participação e a interatividade aumentaram. O aluno sentia-se motivado a construir seu aprendizado, o que favorece a autonomia intelectual. E o **PRO6** tinha essa percepção bem cristalizada:

Então muda: não é mais aquela disciplina que o cara vai lá e é só aquele “blá, blá, blá”. Quer dizer, tem o blá, blá, blá, também, claro! Ainda tem... Ainda tem... É uma coisa assim meio... Eu falo demais! Mas ele já vai mais preparado para a aula (presencial). Alguns vão, de novo, é claro, dependendo da dedicação de cada um, não tem como... Mas alguns vão mais preparados, e aqueles que vão mais preparados, por mínimo que seja eles absorvem melhor, têm uma recepção melhor. Então, eles se fazem diferentes (PRO6).

O uso de recursos de EaD não eliminou as práticas convencionais, mas dinamizou o ambiente presencial. Aproximando o discurso do **PRO6** dos anteriormente pesquisados, ele reconheceu que essa postura não era geral, mas que os alunos que participavam efetivamente delas “se fazem diferentes”, pois assumiam as rédeas do processo formativo, tendo o professor como parceiro. Alguns já traziam consigo certa tendência à extroversão, que facilitava o processo comunicativo. No entanto, existiam alunos que, na aula presencial, eram retraídos, tímidos, tinham medo de se manifestar às vezes por achar que seriam ridicularizados pelos colegas. Nesse caso específico, o fato deles terem começado a trabalhar com grupos virtuais também teria mudado seu comportamento presencial? Eles se mostraram mais expansivos, perguntam mais, tornaram-se mais abertos ao diálogo?

Ah, sim! Porque, como ele vai mais preparado, então ele tem melhor condição de estar conversando sobre aquilo (o assunto em pauta). Ele já viu, ou se ele viu, às vezes, viu errado. Vira e mexe, eu uso isso: o cara comum põe lá (na Rede Mundial). A Internet é uma maravilha mas, ao mesmo tempo, é um risco. Então, o cara (o aluno) coloca uma informação que ele pegou na Internet, e está errada. Então, você corrigir isso, mesmo no grupo (fica menos inibidor). Então, o cara não se sente tão intimidado, ele foi conversando de novo, na classe, quer dizer, aí fica diferente (PRO6).

A forma como a correção era feita também influía na processo. Esse cuidado estava presente na interação com o aluno: “Eu não falei que estava errado: eu mandei o cara consultar de novo... Aí, ele viu e devolveu a informação correta”.

A mediação docente servira também para alertar sobre a fidedignidade da informação obtida. A partir daí, segundo o **PRO6**, os alunos se tornaram mais conscienciosos e criteriosos em suas pesquisas? “Eu espero que sim (risos)!” , foi a resposta do entrevistado, confirmando que a docência têm mais expectativas do que certezas.

O **Quadro 5**, a seguir, resume as percepções dos docentes entrevistados.

Quadro 5 – Percepções docentes sobre os resultados das práticas com ferramentas de EaD.

Entrevistado	Percepções docentes
PRO1	<ul style="list-style-type: none"> • Maior participação dos alunos • Certa autonomia <p>Obs.: Alcance parcial, não estimado.</p>
PRO2	<ul style="list-style-type: none"> • Maior participação dos alunos • Maior interatividade e colaboração <p>Obs.: Cerca de 50% dos alunos realizavam tarefas em ambiente virtual. Destes, 30% buscavam ampliar conhecimentos.</p>
PRO3	<ul style="list-style-type: none"> • Maior participação dos alunos • Maior interatividade e colaboração • O aluno passou a se expressar melhor com o uso das NTIC • Autonomia • Revelação de talentos <p>Obs.: Cerca de 30% dos alunos não tinham acesso a computador e conectividade.</p>
PRO4	<ul style="list-style-type: none"> • Maior participação dos alunos • Postura crítica <p>Obs.: A participação dos alunos nas atividades virtuais era majoritária, pela natureza do curso.</p>
PRO5	<ul style="list-style-type: none"> • Maior participação dos alunos • Autonomia • Revelação de talentos <p>Obs.: Cerca de 20% dos alunos realizavam tarefas em ambiente virtual.</p>
PRO6	<ul style="list-style-type: none"> • Maior participação e interação dos alunos • A aula presencial fica mais produtiva <p>Obs.: A participação dos alunos no grupo virtual era majoritária.</p>

Alguns dos professores entrevistados (**PRO1**, **PRO3** e **PRO5**) eram graduados em áreas que formam para a docência. Outros (**PRO2**, **PRO4** e **PRO6**) eram oriundos de bacharelados. Apenas A **PRO3** e o **PRO4** tinham formação específica em tecnologias. Em comum, todos eles tinham a utilização de ferramentas de EaD em suas práticas, como docentes de cursos de graduação presenciais.

O tópico seguinte abordará aspectos sobre a eventual busca de suporte tecnológico e pedagógico para o uso dessas ferramentas, por parte destes professores.

2.3.2.4. O suporte tecnológico e pedagógico

A introdução de NTIC e, mais precisamente, de ferramentas de EaD podem ser meios efetivos de aproximação entre docentes e alunos, e esse processo, para ser efetivo e produtivo, deve ser alicerçado pela associação de aspectos pedagógicos e tecnológicos.

Os manuais e as pesquisas empíricas ainda são escassos, e as práticas híbridas podem enriquecer esse acervo, desde que contem esse aporte e sejam objeto de reflexão e aprimoramento constantes, por parte dos atores da Educação.

A **PRO1** afirmou que não havia embasamento pedagógico específico em suas práticas com ferramentas de EaD, mas ela fazia uso de sua formação pedagógica para tanto:

[...] eu tenho uma formação na área pedagógica, então, eu usei os mesmos autores que eu já vinha (utilizando): Libâneo, por exemplo, os autores que são próprios da área pedagógica, e que me davam a suporte para pensar essa questão de como organizar o conhecimento para que esses alunos tivessem acesso. Mas não são autores específicos da EaD, são autores da área pedagógica (PRO1).

Apesar das limitações das ferramentas utilizadas, da diversidade de abordagens e das características das classes em que desenvolviam suas práticas, a **PRO1** demonstrava buscar formas diferenciadas para aproximar o aluno do conhecimento, de torná-lo construtor de sua própria formação. Nesse âmbito, ela também buscava suporte teórico:

Eu tenho estudado muito Fernando Hernández, que é um educador espanhol que trabalha na linha de educação por projetos de trabalho, não tem muito a ver com EaD, mas, por outro lado, ele defende muito o uso das ferramentas digitais e virtuais para que o aluno organize o próprio conhecimento que ele está tendo contato. É uma maneira de dar maior autonomia para o aluno, para que ele se organize (PRO1).

A entrevistada demonstrou conhecimentos e cuidados que consideravam questões de estética, de organização da imagem, de linguagem, aspectos afetos ao *design pedagógico*, normalmente presente em projetos de EaD. Mas essa concepção era própria de sua experiência:

[...] eu tenho isso por conta do meu processo de formação, que é todo voltado para a discussão da prática pedagógica. Então, eu tenho essa formação pedagógica, e tenho a formação em arte [...]. Eu tento aliar as duas coisas. [...] Eu tenho essa preocupação com a estética, de achar que a estética não é uma coisa vã: ela pode ser um instrumento para ideais não tão... Ela, em si, não é vã (PRO1).

Sobre autores especializados em NTIC e EaD, a **PRO1** reconheceu: “Eu já ouvi falar muito neles, mas eu não os li. Eu ouvi falar por conta de colegas que chegaram a fazer (cursos), por exemplo, com o Marco Silva”.

Sobre o suporte tecnológico: as atividades desenvolvidas pela PRO1 na produção e manutenção de sítios, na Internet, eram apoiadas por pessoal especializado. O aprimoramento nesses aspectos ocorria por empenho pessoal, de forma empírica.

A **PRO2** não tivera suporte pedagógico para a utilização dos recursos de EaD que utilizava (*e-mail* e disponibilização de material didático). Isso não ocorrera nem no Mestrado e no Doutorado. Segundo ela “(Foi) tudo empírico”.

O uso dos recursos de EaD adotados pela entrevistada em suas práticas, em cursos de graduação presenciais também não tinha suporte pedagógico específico. Ela também não recorria a suporte tecnológico formal, disponível na IES, tanto que os recursos de EaD utilizados eram externos à instituição, e esta dispunha de ambiente virtual com ferramentas de EaD que eram oferecidas a professores e alunos.

A **PRO3**, ao contrário, possuía toda uma formação em Pedagogia e Tecnologias, e estava, então, envolvida em um projeto institucional de EaD. Buscava, portanto, suporte nas duas áreas, inclusive já tendo concluído Mestrado em Educação, com dissertação sobre jogos educacionais e, na época, estar cursando disciplinas de Doutorado com objetivo de agregar aos seus conhecimentos, aspectos da área de Comunicação, sempre com foco em EaD. Sua trajetória acadêmica era por ela justificada:

[...] (a) EaD é muito complexa! Eu vejo (assim). Porque você tem que ter essa formação pedagógica, porque se você não tem (essa formação), você não tem sustentação! Não dá para se aventurar em EaD, senão, a gente pode quebrar a cara, no exato sentido da palavra. Então, é lógico, a EaD tem que ser feita com muita seriedade! Precisa mesmo de uma equipe pedagógica. É fundamental isso! Não dá para se aventurar! Eu acho que toda a fundamentação que o curso de Pedagogia me deu, mais o que eu ainda busquei fora, é que me dá a segurança de estar falando, também, sobre o que eu falo, hoje. Eu não teria como fazer isso sem essa fundamentação pedagógica! (PRO3).

Essa manifestação enfática, fruto da formação pregressa e continuada da entrevistada, e da militância da **PRO3** na modalidade EaD, serviu de alerta sobre os riscos do uso inadequado ou irrefletido de seus recursos; risco que também existe no que se refere a utilização de qualquer estratégia de ensino-aprendizagem ou NTIC.

O resultado dessas práticas sem o suporte tecnológico adequado ou a fundamentação teórica pode ser positivo, mas o seu fracasso pode implicar desinteresse do aluno e descarte do professor, sem que haja reflexão sobre o processo (retro-alimentação). Esse tipo de apoio, portanto, é importante antes, durante e depois das práticas, pois nenhum modelo é perfeito nem hermético, senão não seria modelo, mas axioma ou dogma. Ele deve ser adaptado, flexível e constantemente reavaliado e aperfeiçoado. Uma receita pode indicar os ingredientes principais, mas o tempero é “a gosto”. Além disso, o prato depende da qualidade dos

ingredientes, da forma como é preparado e apresentado pelo “chef” e, finalmente, do paladar dos que o provam. O desafio é tornar o prato agradável a todos os gostos, o que não é simples, e permitir que temperos sejam adicionados para atender a gostos diferenciados.

De fato, a pesquisa no âmbito da EaD mediada por computador ainda é um campo de pesquisa aberto, em franco desenvolvimento, com estudos e iniciativas em várias frentes, pelo mundo afora. Até por sua natureza impregnada pela tecnologia, pela conectividade e pela interatividade é natural que os estudos sejam integrados ou permeados pelo intercâmbio entre pesquisadores.

O **PRO4** era formado em e com tecnologias, inclusive na pós-graduação. Lecionava nessa área e havia participado de um projeto de criação de um ambiente virtual que incluía instrumentos que possibilitavam atividades de educação a distância. Isso fazia supor que o **PRO4** tivera contato com teóricos da Pedagogia, alguns específicos da área de NTIC, principalmente de EaD. Mas não era o caso: mesmo no Mestrado que fizera, também na área de Ciência da Computação, as abordagens teóricas restringiam-se aos aspectos tecnológicos das ferramentas, como ele mesmo afirmou: “Não, a gente não chegou a ter esse tipo de embasamento. Foram apresentadas algumas tecnologias e a gente não chegou a entrar nesse mérito de como deve ser construído o objeto (módulo, no sentido de programação computacional voltada para objetos), em si”. Ou seja, a abordagem de EaD desenvolvida no Mestrado realizado pelo **PRO4** se ateve às ferramentas tecnológicas associadas a um ambiente de aprendizagem virtual, e não com a sua concepção ou utilização pedagógica: “Exato, bem focado em tecnologia.”, ele confirmou, no encerramento desse tópico da entrevista.

Assim, não se tratava de desenvolvimento teórico-prático do potencial pedagógico de uma ambiente de aprendizagem virtual, mas de seu aperfeiçoamento tecnológico, se bem que esse aprimoramento influencia diretamente no quesito “interface amigável”, que busca tornar a utilização do recurso mais agradável ao usuário.

O **PRO5** participara de cursos sobre EaD, além de participar de um pós-graduação na área de Educação, na modalidade a distância. Ele tivera, assim como a **PRO3**, formação específica na área de Pedagogia. Por conta disso, o pesquisador procurou conhecer se o entrevistado buscava suporte pedagógico para a utilização de NTIC e EaD, se recorria a teóricos especializados para embasar suas práticas:

Não recorro a teóricos da área de educação, de informática, porque eu acho que é algo que fica extremamente defasado! Eu não me sinto nem inclinado a comprar mais livros de informática: os únicos livros de informática que eu compro, são manuais. Eu sou pragmático ao extremo! Eu acho que informática, do ponto de vista da teorização, ela é muito interessante, mas eu, nesse momento, prescindo disso, porque todas (para todas) as ferramentas que eu uso eu não sinto a falta do embasamento teórico (PRO5).

Sua visão desses recursos e dos cursos que fazia era, como ele mesmo afirmara, pragmática, de uso autônomo, baseada exclusivamente na leitura de manuais. Mas o **PRO5** também tivera contato com teóricos da área de EaD:

[...] a gente teve algumas palestras, estive com o Litto, aqui... algumas pessoas, assim... a disciplina “Novas Tecnologias em Educação”, que quando eu fiz Pedagogia eu aprendi como Multi-meios, aprendi só a técnica. Eu sei que hoje, a professora [...], aplica alguns teóricos. Mas eu, na minha prática, eu não sei, é até uma arrogância, mas eu digo, hoje, que o prescindo deles, absolutamente! Eu não vejo como útil! Eu não me vejo entrando numa loja de informática (e falando): “Legal! Vou levar esse livro sobre esse teórico. Vou ler em casa...”. (PRO5).

Nesse âmbito, sua preferência era efetivamente por manuais. De fato, no caso de manuais de *softwares*, por exemplo, é rara a menção de uma teoria ou de um teórico que discorra sobre os modelos pedagógicos e estratégias de ensino-aprendizagem envolvidos na aplicação de determinados recursos. Normalmente, há apenas explicações e exemplos pormenorizados sobre a ferramenta em si.

A autonomia intelectual é uma competência fundamental, e está entre as propostas de formação da Pedagogia atual. Mas toda nova tecnologia vem impregnada pela teoria que lhe deu origem, e permeada pelas pesquisas que lhe dão sustentação e buscam seu aprimoramento. Assim, conhecer uma ferramenta a fundo, dependendo do aprendiz, não implica sua utilização plena ou adequada. O **PRO5** apresentou-se como um indivíduo esclarecido, dinâmico, intelectualmente autônomo e altamente competente, a exemplo dos demais entrevistados. Com essas características ele mostrava potencial para extrair o máximo de proveito de suas práticas docentes. Mas esse caminho epistemológico poderia ser ainda mais dinâmico e produtivo se a formação instrumental autônoma fosse compartilhada à luz dos referenciais teóricos e dos debates que caracterizam esse horizonte ainda embrionário do uso pedagógico das NTIC e da EaD assistida por computador. Sob essa ótica, a autonomia intelectual do professor não pode ser confundida com independência pedagógica. Isso seria abrir mão de conhecimentos já disponíveis; desprezar o compartilhamento de idéias e experiências.

Sobre a busca de apoio pedagógico e tecnológico, bem como de teóricos especializados em NTIC e EaD, o **PRO6** respondeu: “Não, a única coisa que eu procurei fundamentar um pouco melhor no processo de educação foi através desse curso (2007). Mas, de resto...”. A interrupção da fala demandou uma intervenção do entrevistador: “Foi totalmente empírico, no caso?”, que teve resposta afirmativa: “Totalmente!”.

O **Quadro 6** apresenta um resumo sobre a busca de suporte pedagógico e tecnológico por parte dos professores entrevistados, em relação às suas práticas com ferramentas de EaD em cursos de graduação presenciais.

Quadro 6 – Busca de suporte tecnológico e pedagógico.

Entrevistado	Suporte tecnológico	Suporte pedagógico
PRO 1	Sim – Auto-formação (participa, eventualmente, de cursos e oficinas sobre NTIC)	Sim – Auto-formação
PRO 2	Não (participa, eventualmente, de cursos e oficinas sobre NTIC)	Não
PRO 3	Sim – Auto-formação e institucional	Sim – Auto-formação e institucional
PRO 4	Sim – Auto-formação e institucional	Não
PRO 5	Sim – Auto-formação Pessoal (participa, eventualmente, de cursos e oficinas sobre NTIC)	Não
PRO 6	Não (participa, eventualmente, de cursos e oficinas sobre NTIC)	Não

2.3.2.5. Algumas considerações

Sobre a questão específica da formação em NTIC e EaD, 97,6% dos respondentes ao questionário semi-estruturado que antecedeu às entrevistas informaram que seu aprendizado na área de recursos de informática ocorreu por iniciativa pessoal. Dos 6 (seis) professores entrevistados, apenas um demonstrou conhecimento e possuir referenciais teóricos sobre aspectos pedagógicos inerentes às NTIC. Uma deles (**PRO1**) não tinha formação específica em EaD e tecnologias próprias, mas suas práticas apresentavam uma marcante similaridade com as características dessa modalidade de Educação, principalmente sob a ótica da arte, mais especificamente da estética. Por outro lado, um dos docentes (**PRO2**) participou diretamente da criação de um ambiente virtual de aprendizagem, concebido com recursos comumente utilizados em plataformas desse tipo: agenda, área para disponibilização de materiais, *e-mail*, *chat*, fórum, etc., o qual estava disponível a todos os professores e alunos da instituição onde o entrevistado lecionava. Esse instrumento potencializava inegáveis benefícios, e o entrevistado conhecia seus aspectos físicos e lógicos com o requinte de detalhes. No entanto,

esse professor não soube especificar os conceitos pedagógicos envolvidos na operacionalização desses recursos. Existia suporte tecnológico para a sua utilização, embora este não fosse exclusivamente dedicado a essa atividade. Também havia possibilidade de apoio pedagógico, embora ainda em fase de estruturação, e com prioridades específicas. Mas o que se observou é que, apesar da divulgação e do oferecimento de cursos de iniciação em EaD, em aplicativos de apresentação e outros, em nível básico e avançado, o uso desses recursos continuava sendo feito segundo as crenças pessoais dos docentes. Alguns, aliás, sequer tinham conhecimento da existência de plataformas de EaD em suas IES, embora a utilizassem. Outros também desconheciam que as instituições ofereciam *e-mail* gratuito a professores e alunos. Também havia o caso em que a plataforma de educação a distância existia, mas reservada a projetos específicos, que só prosperavam se apresentassem potencial de retorno financeiro. Fora desse espectro institucional, os educadores interessados em experimentar novas práticas, baseadas em NTIC, optavam por comunidades virtuais externas, adaptadas para funcionarem com ambientes de aprendizagem ou, no mínimo, de interação colaborativa. Outro recurso adotado eram os *e-mails* gratuitos, em certos casos por sugestão de alunos, que já vinham culturalmente habituados às NTIC. Essa postura também demonstrou a flexibilidade que normalmente caracteriza professores focados no aprendente. Com essas atitudes e práticas eles demonstravam entendimento semelhante ao de Tardif e Lessard (2005, p. 73), quando afirmam que: “A cultura escolar impõe à vasta maioria dos alunos, como cultura escrita, codificada, formalizada, uma verdadeira ruptura em relação ao seu universo cotidiano”. Assim, os procedimentos por eles adotados indicavam uma tentativa não de romper, mas de conciliar esses dois universos: o cotidiano e o acadêmico.

O **PRO6**, ao ser questionado se os alunos que utilizavam as ferramentas de EaD que adotara tornaram-se mais conscienciosos e criteriosos em suas pesquisas, respondeu: “Eu espero que sim (risos)!”.

São essas dúvidas que motivam ao questionamento, à busca de alternativas, em suma, à pesquisa. Além disso, o trabalho da docência é com seres humanos, sujeito aos seus humores, variáveis também no tempo e no espaço. E nem todos têm as mesmas condições de acesso a recursos computacionais e de acessibilidade virtual.

A percepção dos professores que utilizaram recursos de EaD, sobretudo o *e-mail*, no entanto, corrobora a visão de Masetto, segundo a qual:

Pensando no processo de aprendizagem e na interação entre aluno e professor para o encaminhamento desse processo, o recurso do correio eletrônico apresenta-se muito forte, em virtude de alguns fatores como a

facilitação de encontros entre aluno e professor, multiplicação desses encontros entre uma aula e outra, a sustentação mais concreta da continuidade do processo de aprendizagem, o atendimento a um pedido de orientação urgente para não interromper um possível trabalho até o novo encontro com o professor na próxima aula. Da mesma forma, o professor pode entender ser interessante se comunicar com todos os seus alunos, ou com algum deles em particular, durante o espaço entre uma aula e outra com informações novas, sugestões interessantes ou avisos urgentes, e poder contar com esse recurso eletrônico é fundamental.

Esse recurso é muito importante para a aprendizagem dos alunos, porque os coloca em contato imediato, favorecendo a interaprendizagem, a troca de materiais, a produção de textos em conjunto (MASETTO, 2001, p. 158-159).

Esse ferramental tende a auxiliar sobremaneira no cumprimento dos currículos, embora, como já mencionado, ele não estivesse disponível para todo o corpo discente, e nem fosse obrigatório nos cursos de graduação presenciais onde os entrevistados lecionavam.

Mas o grande desafio do professor nesse contexto não é simplesmente cumprir planos de ensino. Às vezes nem isso é tão simples assim. A meta portentosa está em motivar o aluno à construção de seu próprio conhecimento:

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico [...] no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar. (ALARCÃO, 2005, p. 32).

E esse desafio é válido qualquer que seja o ambiente de ensino-aprendizagem utilizado. Nesse sentido:

As facilidades inéditas de comunicação oferecidas pelas TIC vêm modificar fortemente as possibilidades de interação a distância – simultânea ou diferida -, pondo à disposição dos sistemas, de seus estudantes e professores técnicas rápidas, seguras, eficientes e, em alguns casos, mesmo baratas, como o *e-mail*, por exemplo (BELLONI, 2001, p. 58).

No relato de todos os entrevistados, o uso do *e-mail* e a disponibilização de material digital tiveram por objetivos de dinamizar contatos, ampliar fontes e reduzir custos. Pela possibilidade de contatos extra-aula presencial, e pelos materiais e *links* selecionados foi auferida maior participação e interatividade. Esse processo confirma a visão de Belloni (2001, p. 58), segundo a qual: “A característica principal destas tecnologias é a **interatividade**, característica **técnica** que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina”.

A utilização desses recursos, além da proporcionar interatividade, também propiciou o atendimento personalizado, considerando expectativas e interesses diferenciados dos alunos, com reflexos positivos também no ambiente presencial, quais sejam: maior participação e desenvolvimento de postura crítica.

Para enfrentar o desafio de motivar o aluno a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, torna-se indispensável a utilização de estratégias que envolvam interatividade, participativas e colaborativas, dentro ou fora do ambiente presencial. E:

As NTIC oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*e-mail*, listas e grupos de discussão, *webs*, *sites* etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem **combinar a flexibilidade da interação humana** (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) **com a independência no tempo e no espaço**, sem por isso perder velocidade (BELLONI, 2001, p. 59).

Quando a mesma autora fala de “materiais de boa qualidade e grande variedade”, fica implícito que a produção, a seleção e a adaptação devem ser criteriosas, e isso envolve pesquisa, planejamento e, obviamente, demanda tempo dos professores que adotam esses recursos em suas práticas. Mas, o simples uso de recursos de tecnológicos não garante bons resultados. Pode prejudicar o processo, inclusive. É como Belloni (2001, p. 60) alerta: “A eficácia do uso destas TICs vai depender, portanto, muito mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades técnicas destas ferramentas”.

A presença de estratégias que promovam a interatividade é fundamental para essa eficácia, seja no ambiente presencial, seja no virtual, pois:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslançar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. Por isso, como já mencionamos várias vezes, ensinar é um *trabalho interativo* (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 248).

“Deslançar um programa de interações com os alunos” é um processo que depende da proximidade e empatia entre os atores do processo. E os autores falam do espaço de relacionamento docente/discentes num sentido amplo. Assim, qualquer espaço seria espaço de aprendizagem, o que Diógenes já demonstrava desde a Antiguidade. O grande desafio, em qualquer tempo, sempre foi tornar o aluno partícipe de sua formação, condição básica e necessária para obter e produzir conhecimento. Nesse sentido, a interatividade sempre foi um importante componente do processo de ensino-aprendizagem. Não é diferente, portanto, no contexto hodierno:

A interatividade emerge com a instauração de uma nova configuração tecnológica (no sentido das tecnologias informáticas conversacionais), e de

uma nova dimensão mercadológica (no sentido da busca de diálogo entre produtor-produto-cliente). Mas isso ocorre imbricado em transformações que se dão na esfera social, onde se pode observar não mais a pregnância da passividade da recepção diante da emissão do produto acabado, mas uma crescente *autonomia de busca* onde cada indivíduo, num ambiente polifônico, polissêmico que vem à tona quando ocorre o enfraquecimento dos grandes referentes que determinavam significações ou verdades acabadas para o consumo passivo das massas (Igreja, política, família, ideologia, educação escolar, mídia de massas, etc.) (SILVA, 2002, p. 10).

Nova configuração tecnológica, nova dimensão mercadológica e transformações na esfera social e tudo ocorrendo ao mesmo tempo! A Educação não pode ficar alheia ou ser descartada nesse processo, mas deve assumir posturas adequadas a essa conjuntura. A “autonomia de busca” a que Silva se refere, sinaliza que uma dessas posturas deve ser a de mediação. Outra consiste em fomentar processos colaborativos e interativos.

Dependendo da quantidade e características de alunos de uma classe presencial, nem sempre uma estratégia de interação surte efeito coletivo desejado. O professor busca, então, outras formas, outros espaços para despertar o interesse do corpo discente. O espaço de aprendizagem, sob a perspectiva dos autores, também pode ser um espaço virtual, lócus onde as novas gerações transitam e se manifestam com desenvoltura. No caso das práticas docentes adotadas pelos professores pesquisados, híbridas de presencial com virtual, transitar entre esses dois espaços seria uma forma de dinamizar os resultados e potencializar o desenvolvimento intelectual do aluno.

Os entrevistados buscaram esse espaço por iniciativa própria, em alguns casos – como o da **PRO2** -, por sugestão de alunos. Nesse caso, era um convite difícil de recusar.

Mas incorporar novos espaços às práticas docentes demanda conhecimento das tecnologias e aspectos pedagógicos a eles associados. No caso do ambiente virtual, a interação continuará sendo entre pessoas, mas esse meio tem suas especificidades:

O trabalho humano, qualquer que seja, lida com um objeto e visa a um resultado. Todavia, qualquer que seja o processo de trabalho, ele supõe a presença de uma tecnologia através da qual ou por meio da qual o objeto é abordado, tratado e modificado. Não existe trabalho sem técnica; não existe objeto de trabalho sem relação técnica do trabalhador com o **objeto**. Este fato levanta a questão da tecnologia do ensino e, mais amplamente, das tecnologias de interação (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 260).

A relação técnica se dá, nesse caso, num ambiente virtual. Para estabelecê-la é preciso conhecer as tecnologias envolvidas, as possibilidades que oferecem. Mas aspectos pedagógicos específicos também devem ser considerados.

Antes de prosseguir, é importante realizar que tecnologia de ensino é uma expressão que não se limita no tempo e no espaço, como bem definem Tardif e Lessard (2005, p. 260): “Nós designaremos a tecnologia de ensino, simplesmente o conjunto dos meios utilizados pelos professores para chegar a seus fins nas atividades de trabalho com os alunos”. Os mesmos autores complementam (p. 261) que: “Uma técnica antiga, tão utilizada que pareça natural ou automática, nem por isso deixa de ser uma técnica”.

No caso de professores bacharéis oriundos de graduações como: Engenharia, Medicina, Direito, etc., essa técnica natural ou automática seria a reprodução das práticas pelas quais foi formado. Mas, ao longo do tempo, surgem novos meios e tecnologias e:

[...] na medida em que o objetivo do professor é transmitir conhecimentos e facilitar a aprendizagem num contexto interativo com os alunos, a própria transmissão e a matéria transmitida se tornam objetos pedagógicos, resultando, assim, das técnicas desse trabalho (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 261).

Desenvolver e compreender essas técnicas envolve, então, conhecimentos pedagógicos e tecnológicos próprios. E sua utilização deve ser adequada aos recursos disponíveis aos alunos, no ambiente acadêmico ou fora dele. Assim, não se trata do uso da tecnologia por modismo ou deslumbramento, como lembram Tardif e Lessard (2005, p. 261): “Não existe tecnologia em si, separada ou separável dos objetivos, do objeto, dos saberes e das condições de trabalho”. Assim, as práticas docentes, quaisquer que sejam, devem ser embasadas por aspectos pedagógicos. Daí, segunda Tardif, “o caráter incontornável da pedagogia”, pois:

Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seu objetivo em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino e aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica. Essa simples constatação permite invalidar a crença de certos professores (principalmente na universidade!) que pensam não estarem fazendo uso da pedagogia simplesmente porque retomam rotinas repetidas há séculos. Uma pedagogia antiga e tão usada que parece natural não deixa de ser uma pedagogia no sentido instrumental do termo (TARDIF, 2003, p. 117-118).

Isso vale para pedagogias “antigas”, e para novos contextos, permeados por inovações tecnológicas e por linguagens que sejam potencialmente úteis ao processo educativo. Pedagogias que estão em construção no cotidiano, mas que não prescindem das existentes. Conhecimentos que surgem das práticas, e que precisam ser confrontados dialeticamente com os consagrados, o que deve ocorrer seja na formação básica seja na continuada, pela reflexão individual e coletiva, pela troca de experiências, pela pesquisa.

Os **PRO1** e **PRO6**, graduados em Artes e Arquitetura, respectivamente, encontraram nos ambientes virtuais condições ideais para trabalharem com imagens. A **PRO1**, enquanto partícipe do desenvolvimento de sítios virtuais, tinha preocupações estéticas com a montagem dos mesmos e com a preparação de materiais. Apesar de não terem formação aprofundada em recursos tecnológicos (basicamente pessoal, aliás), eles demonstraram percepção acurada de suas possibilidades. Se esses conhecimentos adquiridos na prática contassem com suporte pedagógico e tecnológico poderiam ser multiplicados. A **PRO3**, que pouco antes da entrevista havia viajado para a Europa, para participar de discussões na área de EaD, afirmara que a pesquisa sobre educação a distância no Brasil nada devia ao Velho Continente. O trabalho dos entrevistados, portanto, poderia contribuir significativamente para a construção dessa nova Pedagogia, que eles desenvolvem paralelamente a práticas convencionais, num modelo híbrido e, por isso, mesmo rico em possibilidades de análise.

Os **PRO1** e **PRO6** lecionam disciplinas que envolvem aspectos fundamentalmente estéticos. Eles encontraram nos ambientes virtuais, e recursos tecnológicos inerentes, um locus mais adequado ao desenvolvimento de suas propostas docentes. Mas, mesmo no caso dos demais professores, as abordagens estéticas e pedagógicas envolvidas na produção de material virtual - abrangidas, no caso da produção de OA, pelo *design* pedagógico - poderiam ser utilizadas para torná-lo mais atraente, dinâmico e interativo. Afinal, como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 262): “Mesmo a técnica mais ‘pura’ sempre está inserida em relações sociais e é portadora de símbolos, como o mostra, aliás, o componente estético das técnicas modernas”.

Os mesmo autores ainda pontuam que:

[...] como todo trabalho humano, a docência pode ser abordada sob o ângulo técnico de uma melhor coordenação dos meios e dos fins. Todavia, esse ângulo técnico é, ele mesmo, determinado por todo o ambiente de trabalho, composto pelas relações humanas bem como pelas finalidades de valores que orientam o ensino (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 262).

No caso dos professores entrevistados, essa coordenação, em alguns casos, implicou na busca de meios externos às IES, para os quais não dispunham de suporte tecnológico ou pedagógico institucional. Mas mesmo para os que utilizavam recursos disponibilizados pelas universidades, alguns os empregavam apenas como recursos tecnológicos, na ausência de suporte pedagógico para o seu uso.

Tardif e Lessard ponderam que:

[...] o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo (por exemplo, no cérebro dos alunos), mas

instigar atores no plano de sua motivação, isto é, de seu desejo e, ao mesmo tempo, das significações que dão à sua própria atividade de aprendizado (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 264).

As possibilidades dos ambientes virtuais associados ao ensino presencial podem favorecer esse processo, desde que adequadamente utilizados. Essa adequação pode ser desenvolvida na prática, mas, se os docentes tiverem conhecimento sobre os aspectos tecnológicos e pedagógicos envolvidos, seu trabalho poderá ser bem mais objetivo. Mas essa formação nem sempre ocorre, mesmo em cursos de graduação voltados à formação de professores. E mesmo quando ocorre, ela não pode e nem deve ser confundida com uma mera formulação de modelos herméticos. Afinal:

No que diz respeito às tecnologias dos professores e, até prova contrária, os conhecimentos provenientes das ciências da educação e das instituições de formação de mestres não têm poder de dar aos professores respostas simples e claras sobre o ‘como fazer’. Em outros termos, na maior parte do tempo eles têm que agir tomando decisões e desenvolvendo estratégias de ação ao vivo, sem poder apoiar-se em nenhum ‘saber fazer’ tecnocientífico que lhes permitisse um controle certo e seguro da situação. Além disso, eles tampouco podem apoiar-se em conhecimentos teóricos (as ciências da educação) para suprir as carências do saber técnico. Pode-se afirmar que a tarefa dos professores consiste, assim, em atingir finalidades educativas sem possuir meios com saber tecnocientífico: eles sabem, globalmente, para o que orientar-se – os fins educativos, os objetivos do programa a ser ensinado -, mas não possuem um saber técnico eficaz relacionado aos meios para atingir esses fins. Precisam, então, improvisar, explorar seus instrumentos e os recursos do local de trabalho, construindo ações e confiando em coisas diferentes que na ciência e na técnica (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 264-265).

Essa postura de improvisação e adaptação foi encontrada, em níveis diferenciados, nos professores entrevistados. As “coisas diferentes que na ciência e na técnica”, em que os docentes aprendem a confiar são suas percepções e reflexões, elementos básicos da epistemologia da prática, como Tardif e Lessard (2005, p. 265) lembram: “É aqui que entram em cena as verdadeiras tecnologias do ensino. Elas correspondem às tecnologias da interação graças às quais um professor pode chegar a seus fins nas atividades com os alunos”.

Ainda segundo essa perspectiva:

[...] o trabalho docente no cotidiano nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 267).

Conforme os relatos de todos os entrevistados, a utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais propiciou esse contato personalizado com o alunado. Ele foi

limitado pela própria natureza do curso, presencial; pela disponibilidade de recursos tecnológicos, institucionais ou pessoais; pelo empirismo de sua aplicação, frequentemente sem suporte pedagógico e tecnológico.

Mas, apesar dessas múltiplas limitações, houve incremento da interatividade, segundo a percepção dos entrevistados. O atendimento diferenciado virtual também apresentou reflexos positivos no ambiente presencial, mostrando que a utilização de recursos de EaD favorecem à aproximação entre docente e discentes. Mas, para que isso ocorra é necessário que o ambiente presencial também motive o aluno, como Tardif e Lessard (2005, p. 268), enfatizam: “Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc. constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo”. Se as práticas presenciais atenderem essas premissas, mesmo o aluno mais tímido pode tornar-se interativo no ambiente virtual, como já ocorre com usuários de ambientes virtuais fora do ambiente acadêmico; interatividade que tende a transitar e ser reproduzida na sala de aula presencial. No entanto, os professores pesquisados informaram que o alcance dessas práticas não atingia mais do que 50% do alunado, sendo que para alguns não passava de 20%.

É necessário salientar que a utilização de recursos de EaD implica conhecimentos sobre aspectos pedagógicos nessa área, como Pfromm Netto alerta, quando aborda a identidade entre educação a distância e fundamentos da tecnologia da educação:

[...] o que se tem em conta não é apenas o acesso a meros registros documentais, mas a exposição a materiais deliberadamente elaborados para ensinar e aprender, obedientes a princípios psicológicos e pedagógicos de aprendizagem-ensino. Esses materiais são estruturados de acordo com regras precisas de otimização das organizações temporal e espacial das situações-estímulo (PFROMM NETTO, 2001, p. 51-52).

Exceção feita à **PRO3**, os demais entrevistados utilizavam esses recursos de forma empírica e, dentre eles, apenas o **PRO5** fez menção à utilização de OA, sob forma de *link*. Os materiais disponibilizados em ambiente virtual consistiam, via de regra, em textos e sítios. Mas, mesmo no caso da **PRO3** não havia “regras precisas de otimização das organizações temporal e espacial das situações-estímulo”, até porque os cursos eram presenciais e não havia obrigatoriedade de utilização de ambientes virtuais. No caso de alguns professores, sua instituição sequer dispunha desse tipo de recurso, na época em que foram feitas as entrevistas, mesmo para uso informal. Sobre o rigor temporal, apenas a **PRO2** restringia as consultas virtuais. Mas todos reconheceram o incremento da interatividade no caso dos alunos que utilizaram os recursos de EaD; e é importante recordar que o contato em meio virtual, em

alguns casos, decorreu de sugestão do corpo discente, atendida pela docente (**PRO2**). Afinal, como recusar uma iniciativa de interação que parte do próprio alunado?

Esse é um “doce” constrangimento e comprova que: “[...] a interatividade não é apenas fruto de uma tecnicidade informática, mas um processo em curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda sua amplitude” (SILVA, 2002, p. 11).

A utilidade desses recursos como apoio ao ensino presencial – e como ampliação do espaço-tempo de aprendizagem – esteve presente no discurso de todos os entrevistados, em níveis diferentes, de acordo com os conhecimentos teórico-práticos de cada professor pesquisado.

Essas experiências comprovaram que:

As novas tecnologias interativas renovam a relação usuário com a imagem, com o texto, com o conhecimento. São de fato um novo modo de reprodução do espaço visual e temporal mediado. Elas permitem o redimensionamento da mensagem, de emissão e da recepção [...] Na modalidade comunicacional interativa permitida pelas novas tecnologias informáticas, há uma mudança significativa na natureza da mensagem, no papel do emissor e no estatuto do receptor. A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula (SILVA, 2002, p. 11).

Então, os aspectos comunicacionais estão em evidência, e não apenas os tecnológicos e pedagógicos. Em alguns casos, os docentes, sobretudo os oriundos de bacharelados, também não contam com esse tipo de formação. Mesmos os estudos nesse âmbito ainda são limitados, como lembra Castells (2003, p. 442): “A comunicação mediada pela Internet é um fenômeno social recente demais para que a pesquisa acadêmica tenha tido a oportunidade de chegar a conclusões sólidas sobre o seu significado social”.

Esta também é a visão de Paiva, no que se refere a um dos recursos mais utilizados pelos professores entrevistados, o *e-mail*:

Ter acesso ao correio eletrônico é hoje uma questão de inclusão social. O *e-mail* gerou uma revolução nas relações humanas, especialmente na área educacional, e merece ser mais estudado. Como todo sistema complexo, o gênero é um sistema aberto e novas possibilidades de gerenciamento e de produção de texto podem surgir. Conseqüentemente, novas mudanças no comportamento discursivo poderão acontecer, cabendo a nós, cientistas da linguagem, estarmos atentos a esse novo gênero (PAIVA, 2004, p. 90).

Nesses casos, eles se baseavam quase que exclusivamente em suas práticas e percepções, eventualmente auxiliadas por formação continuada esporádica, fragmentada. Além disso, alguns deles foram formados basicamente com “lousa e giz”, numa época em que bibliografias e meios de pesquisa eram limitados, e os professores, pouco acessíveis. A

transição para essa nova configuração tecnológica não é das mais simples, mas agrega componentes que favorecem ao processo de ensino-aprendizagem, afinal:

As novas tecnologias interativas tendem, por sua vez, a contemplar as disposições da *nova recepção*. Elas permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões. Elas ampliam a sensorialidade e rompem com a linearidade e com a separação emissão/recepção (SILVA, 2002, p. 13).

As experiências e percepções dos entrevistados demonstraram a utilidade desses recursos, embora limitada aos que dispunham de condições para acessá-los. Mas essas práticas poderiam ser ainda mais produtivas se os professores dispusessem de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos específicos para o seu uso. A multiplicidade de conexões e o rompimento com a linearidade da emissão/recepção demandam familiarização com modelos rizomáticos, como hipertextos e hipermissão, pois:

[...] em rede (Internet) a disposição de processamento hipertextual do computador permite ao usuário múltiplas recorrências e navegações; permite-lhes selecionar, receber, tratar e enviar qualquer tipo de informação desde seu terminal para qualquer outro ponto da rede; permite o adentramento de bancos de dados como exploração não-seqüencial como percurso livre e como agenciamentos na base de conexões múltiplas (SILVA, 2002, p. 14).

Navegar num espaço tão amplo pode gerar distração ou dispersão, como alerta Valente:

As mudanças pedagógicas que podem ser observadas são, atualmente, propiciadas pelo uso da Internet. Por intermédio da Internet, os alunos têm a chance de acessar e explorar diferentes bases de dados e construir páginas para registrar os resultados de projetos ou atividades desenvolvidas. No entanto, os artigos que descrevem essas atividades não mencionam a dinâmica que se estabelece em sala da aula. Alguns críticos dessa abordagem pedagógica argumentam que a exploração da rede, em alguns casos, deixa os alunos sem referência, com sensação de estarem perdidos, em vez de serem auxiliados no processo de organizar e digerir a informação disponível (VALENTE, 2002, p. 7-8).

Mas se a mediação docente for eficaz, esse processo auxiliará não apenas na aprendizagem dos conteúdos, mas também na descoberta de novo conhecimento, pois:

Na hipermissão o usuário conta com elementos *hiperlinkados* num sistema rizomático com múltiplas entradas e saídas, no qual pode mover-se com muita liberdade. Ele guia-se por meios de sinais e dispões de palavras e conteúdos que, ao ser acionados, apresentam ligações múltiplas que conduzem a outras palavras e conteúdos configurando um mapa de caminhos intrincados e labirínticos por onde o usuário pode navegar e, neste ambiente, permutar e potencializar (SILVA, 2002, p. 147-148).

Os *links* estão presentes dentre os materiais disponibilizados pelos professores pesquisados, e alguns deles conduziam a textos hipermissiáticos, que ampliavam o horizonte

de pesquisa. Verificar a fidedignidade das informações é fundamental nesse processo, e para mediar a navegação dos alunos por esses “mares” é preciso que o professor aprenda, antes, a fazê-lo.

A condição de pôr em cena, no debate com professores, as potencialidades e os usos dos materiais hipertextuais, tem sistematicamente gerado questionamentos que relacionam diretamente aos conceitos implícitos e explícitos que os docentes têm da cena educativa. A questão-problema emergente é: *o hipertexto não oferece risco do aluno se perder?* Miríades de sentidos estão contidas no fio de Ariadne. Uma resposta apriorística que aparece é a necessidade de um fio de Ariadne que permitiria a Teseu voltar no labirinto de informações em que adentrou para reconstituir seu caminho e construir/reconstruir suas aprendizagens. Pensando assim, o perigo de *se perder*, poderia ser controlado, se é que se pode considerar essa perspectiva, por uma limitação no hipertexto – um material hipertextual autocontido preparado pelo professor – ou pela própria aparentemente possível “condução” pelo professor do processo (PERNIGOTTI, 2003, p. 285).

Entenda-se “condução” como mediação, e “material hipertextual autocontido” com foco de aprendizagem, e não como exclusão de outras informações, de outros caminhos. Essa preocupação, aliás, vale tanto para o ambiente virtual como para o presencial, pois:

A crença, ainda fortemente arraigada em muitos docentes, de que o estudante necessita desse roteiro/recorte para *não se perder* se consubstancia numa subordinação do aprender ao método e deixa de considerar a dimensão de instigação permanente a que os sujeitos estão expostos quando em contato com problema (PERNIGOTTI, 2003, p. 286-287).

Então, o foco deve existir, mas não se pode perder de vista que o percurso pode ser mais instigante do que a linha de chegada. À metáfora da atividade docente como ponte entre estágios de conhecimento, deve ser acrescida à do “ensinar a pescar” ou à do “aprender a andar de bicicleta”, que se sintetizam e misturam na busca da autonomia intelectual do indivíduo. O percurso dentro da estrutura rizomática, característica das hipermídias, pode ser traçado com objetivos de aprendizagem específicos, mas as conexões que surgem nesse caminho não devem ser proibidas ou descartadas. Cabe ao professor esclarecer aos alunos sobre os objetivos de suas práticas, sem limitar sua curiosidade e interesse pela ampliação do conhecimento. Afinal, de que adianta ampliar o espaço de ensino-aprendizagem do presencial para o virtual, se limitações epistemológicas continuarem a existir?

Esse é um dos principais desafios atuais da docência: transformar suas práticas, adaptando-as às NTIC. Também é desafio, quando são utilizados recursos de EaD, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem também no ambiente virtual. Isso implica adotar práticas que demandam aprendizado do próprio docente, pois:

Tradicionalmente, os professores vêm reproduzindo a sala de aula centrada na transmissão de informações. Tradicionalmente, a sala de aula é identificada com o ritmo monótono e repetitivo associado ao perfil de um aluno que permanece demasiado tempo inerte, olhando o quadro, ouvindo récitas, copiando e prestando contas. Assim tem sido a pragmática comunicacional da sala de aula: o falar/ditar do mestre (SILVA, 2002, p. 21).

A utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais, segundo os relatos dos professores entrevistados, favoreceu à interatividade, com reflexos no ambiente presencial, mas Silva (2002, p. 109) alerta que: “Na perspectiva da interatividade é preciso que o suporte informacional disponha de flexibilidade e disponibilize disposições para a intervenção do usuário”.

No caso dos recursos utilizados, fossem internos ou externos às IES, eles não eram plenamente explorados, até em razão da não-obrigatoriedade de seu uso. Além disso, havia a questão de disponibilidade tempo, equipamentos e conectividade por parte do alunado.

No caso dos **PRO3** e **PRO6**, principalmente este último, a utilização de recursos de EaD, inclusive o de fórum, com a participação dos alunos na definição de atividades, visitas e discussões relativas às disciplinas, realça as possibilidades interativas, participativas e colaborativas que são objetos de intenso questionamento no que se refere à educação a distância. As percepções dos entrevistados sobre os alunos que participam das atividades virtuais reforçam a percepção segundo a qual:

Parece que as comunidades virtuais são mais fortes do que os observadores em geral acreditam. Existem indícios substanciais de solidariedade recíproca na Rede, mesmo entre os usuários com laços fracos entre si. De fato, a comunicação on-line incentiva discussões desinibidas, permitindo assim a sinceridade (CASTELLS, 2003, p. 445).

No caso das ferramentas adotadas pelo **PRO6**, em ambiente extra-institucional, o grupo era criado desde o primeiro semestre e aberto aos demais docentes, de forma que alunos e professores tomavam conhecimento dos materiais e discussões colocados na Internet. O primeiro grupo criado pelo **PRO6** foi em 2005, e permanecia ativo, com perspectiva de manter-se como tal até o final do curso. E nada impede que continue funcionando, depois, como elo da turma, tanto do ponto de vista afetivo, como no âmbito profissional, como meio de consulta e troca de informações e experiências.

Castells (2003, p. 445), quando fala de relações virtuais estabelecidas em outros tipos de comunidades virtuais, onde os participantes normalmente não se conhecem pessoalmente pondera que: “A Internet favorece a expansão e a intensidade dessas centenas de laços fracos

geram uma camada fundamental de interação social para as pessoas que vivem num mundo tecnologicamente desenvolvido”. No caso dos professores entrevistados, o ambiente virtual tendia a ampliar as relações presenciais. Seguindo a mesma linha de pensamento, o autor prossegue:

Além disso, dentro do segmento de usuários regulares da CMC, parece que esse veículo favorece a comunicação desinibida e, nas redes com base em empresas, estimula a participação de trabalhadores de status inferiores (CASTELLS, 2003, p. 446).

Nesse sentido, a utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais, além de possibilitar a ampliação do processo educativo, também prepara, de forma múltipla, para o mercado, formando “com” tecnologia.

Mas, se é verdade que muitos dos alunos já chegam à universidade habituados ao emprego dessas tecnologias de comunicação, também é verdade que o uso que eles fazem delas nem sempre é convergente com os objetivos pretendidos pela Educação. É o que nos lembra Bourdieu quando esclarece:

O que circula no mercado lingüístico não é “a língua”, mas discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo do lado da produção, na medida e que cada locutor transforma a língua comum num idioleto, e do lado da recepção, na medida em que cada receptor contribui para *produzir* a mensagem que ele percebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva (BOURDIEU, 1998, p. 25).

A noção de “discursos estilisticamente caracterizados” também é aplicável aos ambientes virtuais, com seu “internetiquês”. Assim, também é válida, nesse caso, a seguinte afirmativa desse mesmo autor (p. 109): “Todo mundo está de acordo quando se trata de observar que as ‘regiões’ recortadas em função de diferentes critérios concebíveis (língua, *habitat*, maneiras culturais etc.) nunca coincidem perfeitamente”.

Nesse sentido, a Graduação assume a condição de nova linguagem, que se tornará comum aos oriundos de várias linguagens e contextos, diferenciados entre si. Apropriar-se das linguagens virtuais que os alunos trazem em sua bagagem cultural ou, no mínimo, dos ambientes onde elas se manifestam, torna-se um importante instrumento de aproximação entre o docente e o discente. O uso dessas linguagens contribuirá para que o docente melhor desempenhe o papel de mediador na travessia dos idioletos para o vocabulário formal e técnico, mantendo o mesmo nível de interatividade e franqueza que caracteriza a comunicação informal.

Esse processo não é simples e, por isso mesmo, tende a sofrer resistência, por parte de alguns docentes, que reputam os ambientes virtuais de alienantes, dispersivos, responsáveis pelo distanciamento entre professores e alunos, e toda sorte de críticas.

As experiências e percepções relatadas pelos entrevistados comprovaram que essa visão é errônea. Pelo contrário, a utilização de recursos de EaD, mesmo sem suporte tecnológico e pedagógico adequados, propiciou a aproximação entre professor e alunado, e favoreceu a parceria na construção do conhecimento, tendo o aluno como foco e protagonista do processo de aprendizagem.

Essa também é a visão de Sancho (2006, p. 32), quando propõe que: “As salas de aula devem tornar-se lugares em que estudantes e professores *se comunicam de forma interativa entre si, e com especialistas e companheiros na localidade, na cultura e no globo*”.

Uma proposta tão ambiciosa não pode prescindir de meios que possibilitem essa aproximação entre professores e alunos, e fontes de conhecimento.

Mesmo o recurso mais comum dentre os utilizados para esse contato, o *e-mail*, tem sua utilidade reforçada nesse processo. O próprio fato de ser tão comum o torna indispensável, afinal:

Atualmente, é raro o estudante de uma instituição de ensino superior que não tenha seu endereço eletrônico e iniciativas governamentais estão, aos poucos, fazendo com que a Internet, e a conseqüente interação por *e-mail*, esteja ao alcance de todos os jovens em idade escolar (PAIVA, 2004, p. 73).

O mesmo autor (p. 73) ressalta que essa popularização do correio eletrônico não se atém apenas à utilização corriqueira desse meio de comunicação: “As mensagens eletrônicas são hoje, possivelmente, o gênero de texto mais produzido nas sociedades letradas”. Mas, como qualquer outro recurso de comunicação, ele tem vantagens e desvantagens, as quais são apresentadas no **Quadro 7**.

Quadro 7 – Vantagens e desvantagens do *e-mail* (PAIVA, 2004, p. 73).

Vantagens	Desvantagens
Velocidade na transmissão.	Dependência de provedoras de acesso.
Assincronia.	Expectativa de <i>feedback</i> imediato.
Baixo Custo.	Acesso discado ainda é muito caro.
Uma mesma mensagem pode ser enviada para milhares de pessoas no mundo inteiro.	O <i>e-mail</i> pode ir para o endereço errado, ser copiado, alterado.
A mensagem pode ser arquivada, impressa, re-encaminhada, copiada, re-usada.	Há excesso de mensagens irrelevantes.
As mensagens podem circular livremente.	Mensagens indesejadas circulam livremente.
As mensagens podem, geralmente, ser lidas na <i>web</i> , ou baixadas através de um <i>software</i> . Arquivos em formatos diversos podem ser anexados.	Problemas de incompatibilidade de software podem dificultar ou impedir a leitura. Arquivos anexados podem bloquear a transmissão de outras mensagens ou, ainda, conter vírus. Arquivamento ocupa espaço em disco, gerando lentidão na máquina.
Facilita a colaboração, discussão, e a criação de comunidades discursivas.	O receptor pode ser involuntariamente incluído em [...] malas diretas.
O usuário é facilmente contatado.	Há uma certa invasão de privacidade.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas mostrou que os problemas com a transmissão de dados também foram consequência da falta de suporte em NTIC. No caso da **PRO2**, o desconhecimento do espaço de memória disponível no *e-mail* “do grupo”, levou a entrevistada a, empiricamente, fragmentar os arquivos de aulas encaminhados aos alunos. O mesmo valeu com relação à seleção de material para envio (arquivos “pesados”). Em alguns casos, também era possível que os alunos não tivessem cuidados especiais com a gestão de suas contas de correio eletrônico (exclusão de mensagens antigas, etc.). O **PRO6**, que utilizava ambiente virtual externo por não conseguir viabilizar suas práticas no âmbito da IES, também informou que precisava alertar os demais participantes dos grupos para que removessem arquivos e “limpassem” suas caixas de *e-mail*, ao final dos semestres.

Mas, afora questões de produção e gestão, essas mensagens potencializavam a construção de textos coletivos, embora a utilização desses recursos também envolvesse riscos, como bem alerta Paiva (2004, p. 75): “Sua mensagem pode ainda ser copiada, alterada, circular livremente e seu nome utilizado sem que você saiba”. Essa tende ser uma interpretação torta da idéia de co-autoria. Cabe ao docente desestimulá-la, incorporando a discussão ética às suas práticas.

Assim, apesar das restrições de provedores e outras, o *e-mail* prevalece como o recurso mais usual, eclético e, por isso mesmo, útil, como pondera Paiva (2004, p. 75): “A grande inovação do correio eletrônico é a possibilidade de transmissão de vários tipos de dados:

textos diversos (formato texto, *PowerPoint*, tabelas, gráficos), imagem (desenho, fotos), som (fala e música), e vídeo”.

Suas possibilidades são ainda mais interessantes quando associadas ao ensino presencial, o que minimiza algumas das principais críticas ao ensino a distância:

A falta de contexto (ausência física do interlocutor balançando a cabeça, acompanhando o olhar ou ouvindo pistas de retorno de canal ou *backchannels*) gera um certo desconforto em alguns usuários e a velocidade na transmissão do *e-mail* parece ser o motor do sentimento de urgência gerado pelo novo gênero. Há, geralmente, uma forte ansiedade por *feedback* o que representa uma pressão no usuário para agir rápido e responder às mensagens, pois o silêncio nesse contexto é um poderoso *feedback* negativo que pode desestimular a interação e causar o abandono de fóruns de discussão ou, mesmo, cursos a distância (PAIVA, 2004, p. 80).

No caso dos professores entrevistados, o modelo híbrido adotado, embora não-obrigatório, posto que os cursos de graduação eram presenciais, o *e-mail* funcionou como uma forma alternativa de comunicação. A ansiedade de *feedback* existia, mas pôde ser mitigada pelo estabelecimento de regras de comunicação, como foi o caso da **PRO2**; ou pelo compromisso de responder questões recorrentes ou dificuldades coletivas na sala de aula, situação relatada pelo **PRO4**.

As virtudes pedagógicas das NTIC, pelo que foi relatado, são inegáveis, desde que adequadamente utilizadas. O modelo híbrido adotado pelo docentes entrevistados incorporou as potencialidades dos recursos de EaD ao ambiente presencial, permitindo múltiplas formas de interação e de relação com as informações:

O acesso a redes informáticas (banco de dados e interação com outros estudantes ou pesquisadores) e o uso de programas interativos tornam possível um outro modo de utilização educativa das TIC, a interpretação e a manipulação de informações (dados estatísticos, imagens de satélite e outras, fotografias, obras de arte etc.) de modo tão ‘fácil’ e ‘leve’ (comparativamente aos suportes impressos) que certamente este uso bem orientado poderá se tornar uma ferramenta preciosa para a aquisição de habilidades científicas, podendo contribuir muito para a formação científica global dos muito jovens. Esta utilização exige, no entanto, um conhecimento técnico mínimo, da parte do professor, das regras de leitura e interpretação destas informações e uma abordagem interdisciplinar do conhecimento e do ensino, que oriente atividades temáticas integrando diferentes disciplinas (matemática/estatística, geografia, física, artes etc.). Este uso, do mesmo modo que a experimentação em laboratório de ciências, exige situações de aprendizagem diferentes da sala de aula convencional: oficinas, grupos de trabalho etc., em ambientes de aprendizagem equipados (salas de meios, laboratórios de novas tecnologias, ou mesmo em casa quando os estudantes possuem equipamentos) (BELLONI, 2001, p. 72-73).

Esse conhecimento técnico mínimo envolve aspectos tecnológicos e pedagógicos. Exceto no caso da **PRO3**, as práticas dos docentes entrevistados foram empíricas, sem embasamento teórico ou compartilhamento de experiências. Mas revelaram preocupação com a ampliação do ambiente de aprendizagem e com a aproximação e atendimento personalizado dos alunos:

Outro aspecto favorável é o que os múltiplos códigos lingüísticos oferecidos pela tecnologia digital (imagens, textos, hipertextos, sons, animações, etc.) facilitam o respeito aos estilos singulares de aprendizagem, o que muitas vezes não é tão plausível numa situação presencial (OLIVEIRA, 2002, p. 98).

As vantagens foram interessantes e atraentes para todos os envolvidos, mas Masetto lembra que:

Com relação ao papel do professor no uso deste recurso, alguns pontos merecem nossa reflexão: A disponibilidade do professor para responder aos *e-mails* é fundamental, pois, se à mensagem do aluno não se seguir imediatamente outra do professor, o processo se interrompe e o aluno se sente desmotivado para continuar o diálogo (MASETTO, 2001, p. 159).

Essa rapidez não existiria num curso presencial puro, mas tende a ser “cobrada” externa e internamente quando um modelo misto, mesmo que informal, é adotado, como foram os casos dos professores entrevistados.

Os resultados foram positivos, mas a adoção desse modelo híbrido exigiu empenho adicional desses professores, em alguns casos além do tempo formal. Esse é o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – A EaD NO ENSINO PRESENCIAL: implicações no trabalho docente

Diante do que foi discutido nos capítulos anteriores, serão focadas, a partir de agora, as implicações da utilização de ferramentas de EaD em cursos de graduação presenciais no trabalho docente.

Para tanto, serão considerados dois aspectos: o trabalho docente num contexto híbrido, pois a utilização destas ferramentas normalmente requer produção de materiais diferenciados; e o impacto da utilização dessas ferramentas em relação ao tempo docente, pois empregá-las demanda planejamento, acompanhamento e disponibilidade para atendimento e orientação dos alunos de curso de graduação presenciais fora do ambiente presencial.

3.1. O trabalho docente num contexto híbrido

Inicialmente, é importante contextualizar o momento atualmente vivido pela Educação:

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda da formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2001, p. 4-5).

Como em qualquer situação transitória, a perspectiva de mudança provoca reações diversificadas no ser humano. Assim, quando um professor toma contato com as NTIC ele pode rejeitá-las, porque elas tendem a modificar situações de aparente estabilidade, e isso causa inquietação: o medo do novo. No extremo oposto, essa revolução pode gerar fascínio e ser veículo de transformações para os que não se acomodam, por estarem plenamente conscientes de que a humanidade precisa estar em constante evolução.

Um dos docentes entrevistados, ao tomar contato com recursos de EaD, confirmou essa segunda perspectiva:

Fiquei, assim, fascinada! Porque eu não tinha idéia dos recursos de que eu podia dispor! Eu não sei como é que é para outras áreas, porque eu ainda não tive chance de trocar (idéias) com professores de outras áreas, mas para a área da arte... (PRO1).

A falta de intercâmbio entre professores foi percebida na fala de todos os docentes entrevistados. Essa condição faz com que cada um experimente o fascínio pelas NTIC sem saber que outros já o fizeram; que pesquisadores já estudaram os aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos; que outros também se fascinariam se tivessem oportunidade de conhecer e aplicar essas ferramentas.

Para as novas gerações, que já nascem e crescem com as NTIC incorporadas ao seu cotidiano, mas não necessariamente utilizando essas habilidades com objetivos acadêmicos, a utilização dessas ferramentas nos ambientes de aprendizagem também deve ser fascinante. Ainda a **PRO1**, no que se referia aos cursos em que lecionava, admitia: “Para um curso de Arte, de Pedagogia, e mesmo de Arquitetura, eu acho isso uma possibilidade de construção de conhecimento, por parte do aluno, maravilhosa!”.

As entrevistas com os demais professores confirmaram que essas possibilidades também interessavam a outras áreas do conhecimento.

Mas os recursos de EaD, quando utilizados em cursos de graduação presenciais, envolvem outros aspectos, que podem limitar seu alcance e benefício: “[...] eu tenho esbarrado em questões assim: no meu tempo para desenvolver isso, que eu não tenho quase nenhum e no acesso restrito dos alunos (aos meios virtuais)” (PRO1).

No caso dos docentes entrevistados, mesmo nas IES que ofereciam ambiente virtual para professores e alunos, seu uso não era obrigatório. A intenção de uso associada a essa não obrigatoriedade implicava que os docentes preparassem material digital e impresso, posto que nem todos os alunos tinham acesso a computador conectado à Rede Mundial, fora das IES:

Nos cursos de Arte [...] eu ainda tenho um número grande de alunos que não têm computador em casa, que ainda têm acesso ao computador aqui, na faculdade. E, em Pedagogia, por questões econômicas. Hoje em dia os cursos de Pedagogia são cursos que recebem alunos de uma faixa econômica mais baixa e também têm dificuldade (de acesso a computador) (PRO6).

Essa reflexão transitava entre a vida pessoal e profissional, e lhe dava consciência de que a atividade docente não podia ser dissociada do arcabouço social. Nesse sentido, o papel do professor, enquanto mediador, é aproveitar o máximo possível de situações contextualizadas, dos saberes que os alunos já trazem consigo. Como tal, ele não deve provocar rupturas abruptas, mas transições paulatinas, atraentes, interativas. Para tanto, cabe ao docente, consciente de que sempre será, também, um aprendiz, enfrentar seus próprios medos e aceitar o desafio de conhecer e se apropriar de novas tecnologias e linguagens e, a partir delas buscar adentrar na zona proximal do alunado. A **PRO1** corroborou essa percepção:

Eu acho que, principalmente o professor universitário, classe média, foi empurrado a usar a informática. Há alguns anos atrás[...], eu me lembro de uma reunião onde os professores reclamaram tremendamente com ele (o coordenador do curso) porque ele estava mandando tudo por *e-mail*, e alguns não acessavam o *e-mail* constantemente, outros ainda não tinham nem computador! Hoje em dia, eu só tenho dois professores que não têm *e-mail* e, assim mesmo, eu se pudesse compraria um computador para eles, e colocaria um *e-mail* (ri), porque (isso) facilita a minha vida, na coordenação, enormemente! (PRO1).

Uma nova tecnologia não descarta as pré-existentes, que sempre servirão a seus propósitos, como protagonistas, coadjuvantes ou redundâncias. A **PRO1** trabalhava regularmente com essa proposta e esse relato mostrou que as resistências iniciais de alguns docentes foram superadas com o tempo. E não apenas por contingência, mas pelas reais vantagens que o uso das NTIC possibilita ao ser humano contemporâneo:

O que era fazer planejamento há dezoito anos atrás? Eu fazia planejamento na máquina! Mandava uma pessoa digitar! [...] Eu tive uma máquina de escrever, porque eu tinha que fazer o planejamento! Então, eu fazia à mão... Tirava “xérox”... Punha folhinha com carbono... Digitava o plano de aula... Essa semana eu mudei os conteúdos, porque eu tinha uma previsão, no início do ano. Chega no meio do ano: você quer fazer uma adaptação... Eu recortei, coleí, imprimi, fiz as cópias, gravei no CD, cheguei (e disse): “Mudei o plano de aula! Está aqui.” (PRO1).

Conforme pôde ser observado no **Capítulo 2**, todos os professores adotavam essas práticas por iniciativa própria, posto que seu uso não era obrigatório nas IES e mesmo onde havia ambientes virtuais disponíveis, eles eram considerados meios de apoio ao ensino presencial, não sendo previstos no projeto pedagógico institucional, ao menos não de forma direta, como a própria entrevistada justificou:

Não está especificado que são recursos de EaD, mas está colocado a disponibilização do máximo de recursos, para que o pessoal tenha acesso a materiais, seja de imagens, seja de textos. Hoje isso está no programa do curso de [...] (PRO1).

De fato, pela natureza presencial do curso, a formalização da utilização de recursos de EaD no projeto pedagógico implicaria cuidados para que não houvesse infração da regulamentação do MEC, no que se refere ao uso dessa modalidade de educação em cursos de graduação. Considerando o manifestado pela entrevistada, foi necessária sutileza na colocação da questão, pois “disponibilização do máximo de recursos” é uma expressão abrangente, que pressupunha flexibilidade e autonomia.

O pesquisador procurou saber quais recursos de EaD estariam implícitos nessa menção: se disponibilização de material virtual, uso de *e-mail*, etc. A **PRO1** informou: “De *e-mail* não

fala nada no projeto pedagógico, mas, na prática, é meio que corrente os professores fazerem essa relação (por *e-mail*)”.

O uso “meio que corrente” do *e-mail* por professores era feito, obviamente, fora do tempo presencial. O mesmo ocorria com a disponibilização de material digital. Mas ela havia mencionado o uso do *e-mail* com outros objetivos, não necessariamente didático-pedagógicos: avisos de estágio, por exemplo. Ela confirmou:

Então, avisos, esse tipo de coisa. Não está no projeto pedagógico, mas acaba sendo uma prática comum. Agora, disponibilização de material e uso de recursos audiovisuais, presenciais ou a distância, isso está no projeto pedagógico do curso de Artes. No curso de Arquitetura eu não sei, porque o projeto pedagógico está em mudança [...]. Eu não sei como vai ficar. Agora, o PDI da universidade, eu não conheço inteiro. Eu acho que não existe, ainda, por parte da faculdade (IES), condições de atender a todos os professores nesse sentido. Eu percebo um movimento muito grande daqui da universidade em direção à EaD. Acho que eles têm investido (PRO1).

Esse movimento institucional foi definido pela PRO1 no âmbito do curso que coordenava, na época:

Nós temos pensado, muito, em fazer as DP por disciplinas [...]. O diretor do curso já nos passou alguma coisa. A gente está estudando algumas possibilidades. Mas o tempo de elaboração desse material (para EaD) é maior, até, do que o tempo de elaboração de um material presencial! (PRO1).

Esse tempo de elaboração é maior, entre outros motivos, porque envolve a utilização pedagógica das NTIC, que demanda uma equipe multidisciplinar. Além disso, o oferecimento de dependências de disciplinas na modalidade EaD implica na preparação de materiais para os dois ambientes, com linguagens e estratégias diferenciadas.

No caso da **PRO2**, a sugestão de utilizar o *e-mail*, como forma de contato e disponibilização de material, partira dos alunos. Como os resultados foram considerados auspiciosos, ela preparou-se para desenvolver esse tipo de atividade. Mas a falta de experiência ou formação para o uso de NTIC prejudicava seu uso eficiente, o que explicava seu emprego basicamente empírico:

Eu tenho todos os recursos no meu computador. O meu marido pôs (os recursos necessários) no meu, no dele, tudo direitinho. Mas, às vezes, demora para mandar. Então, eu não posso mandar várias aulas de uma vez. Então, muitas vezes, eles (os alunos) falam para mim: “Professora, alguém apagou o seu *e-mail* da aula de cardíaca! A senhora manda de novo?”. Então, eu mando (PRO2).

A fragmentação dos arquivos era a alternativa para o envio do material, o que também envolvia tempo de preparação e envio.

A **PRO2** informou que a coordenação do curso de graduação em que lecionava tinha ciência informal de que ela utilizava o *e-mail* como meio de disponibilização e orientação dos alunos, até porque essas práticas não faziam parte do projeto pedagógico institucional.

A mesma ciência tinha a coordenação da **PRO3**, mas essas práticas não eram explicitadas no projeto pedagógico institucional, no que se referia aos cursos de graduação presenciais:

Não era obrigatório! [...] existia um incentivo (institucional). Um incentivo, em geral, teve. A própria Reitoria [...] planeja, sempre, cursos de formação continuada para os professores da (instituição) [...]; sempre incluiu cursos para conhecimento do (ambiente virtual) [...]. Não só do (ambiente virtual) [...], como da Biblioteca Virtual, de *PowerPoint*. [...] Quer dizer, sempre houve um incentivo da Direção, da Reitoria, de toda a Pró-Reitoria Acadêmica, de que os professores iniciassem um trabalho nessa área (de EaD), que se aprimorassem, que utilizassem (recursos tecnológicos e de EaD) (PRO3).

É importante lembrar que a **PRO3**, além da formação em Pedagogia, também é formada em Matemática, com ênfase em Informática. Essa condição influía no padrão da relação com o suporte técnico:

[...] como eu também era da área técnica, eu não sei como é a história dos outros professores que não são da área técnica, como é que eles enfrentaram isso. É que como a gente já era da área técnica, a gente já tinha uma facilidade (PRO3).

Para os docentes de outras áreas havia várias condições a serem analisadas: a dos bacharéis que não tinham formação em Pedagogia, que precisariam duplamente de suporte; a dos licenciados e Pedagogos, sem formação em tecnologias e EaD, apenas para citar dois exemplos. Nesse sentido, a condição da **PRO3** era diferenciada dos demais entrevistados. Sua própria trajetória profissional era de busca dessa dupla competência: tecnológica e pedagógica, o que a conduziu à condição de responsável por um núcleo institucional de EaD, na condição de professora de carreira.

Mas, antes disso, enquanto docente horista, na graduação, a utilização de recursos de EaD era uma iniciativa pessoal. Ela utilizava recursos da instituição, o que era uma vantagem, por poder contar com o suporte técnico da IES, mas não eram práticas obrigatórias. No entanto, nem todos os docentes têm formação pedagógica e tecnologia para desenvolver essas atividades. Assim, podem existir as situações de uso empírico, motivadas pela paixão de ensinar, mas também existem as situações dos professores que não utilizam esses recursos por

desconhecimento instrumental. Isso ocorre, ou por não disporem de tempo para essa formação, ou porque elas, além de não remuneradas, tomam um tempo que poderia ser financeiramente compensatório, em outras atividades inclusive docentes.

Mas nem só a paixão motiva a **PRO3**:

O que me motivava, mesmo, é a questão de saber que isso é um caminho sem retrocesso! Então, eu, sabendo disso, tendo consciência disso, eu queria me integrar a essa realidade que é, hoje: a gente está vislumbrando vinte por cento das aulas presenciais serem a distância. Então, mesmo que o aluno ainda está naquela fase de adequação, eu já estava conectada com essa idéia! Eu estava de acordo com a tendência mundial! (PRO3).

Ela estava correspondendo às expectativas de mercado dentro de uma visão docente:

Eu queria experimentar isso. Ao mesmo tempo em que eu queria experimentar, eu queria proporcionar isso para aos alunos. Eu queria que elas tivessem essa vivência dentro da universidade porque, lógico, é um laboratório para elas também trabalhem assim, lá fora (PRO3).

Assim como os docentes buscaram estabelecer regras para a utilização dos recursos de EaD, seria importante que normas fossem estabelecidas quanto a utilização dos mesmos, quando oferecidos pelas IES, o que foi perceptível no discurso da entrevistada:

[...] o que falta, lógico, nessa questão administrativa, (é considerar) a dedicação do professor, do trabalho que ele tem. Porque, realmente, isso é complicado! Mas que isso é uma realidade não só local, é uma realidade de ordem global: o mundo inteiro (está) trabalhando dessa forma! Então, essa (minha) iniciativa estava integrada a essa idéia (PRO3).

O **PRO4**, também questionado se a utilização de recursos de EaD fazia parte do projeto pedagógico do curso ou do plano de desenvolvimento institucional, ou se eram iniciativas pessoais, ele esclareceu:

Eu não tenho conhecimento se o projeto pedagógico [...] incentiva ou prevê esse tipo de coisa, pois as disciplinas são, basicamente, presenciais. Mas existe o estímulo de que se use o (ambiente virtual) nesse tipo de coisa... Mas, [...] eu não costumo citar isso no meu plano de ensino, por exemplo: não consta que eu use esse tipo de recurso; eu nem sequer cito que eu disponibilizo material via (ambiente virtual) (PRO4).

O entrevistado, que também era desenvolvedor do ambiente virtual de aprendizagem disponibilizado pela IES, desconhecia o lugar dessas práticas docentes virtuais no contexto institucional, mas reconhecia o incentivo da universidade ao seu emprego. Ele também informou que a coordenação de seu curso tinha conhecimento de suas práticas, lembrando que elas são inerentes à Ciência da Computação. Também é importante ressaltar que o **PRO4** pertencia ao quadro da Carreira Docente da IES, com jornada de 40 horas semanais.

O **PRO5** informou que a IES considerava a EaD em seu PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, mas como uma unidade específica e não como um projeto que considerasse, formalmente, de forma planejada, a utilização de recursos de educação a distância em cursos de graduação presencial:

[...] institucionalmente ele está muito bem trabalhado. Agora, dentro de cada curso é que você tem que mandar a ementa para o seu coordenador, e daí você tem a liberdade, também, de estar dentro daquele projeto. Agora, esse projeto foi avaliado pelo MEC, ou para reconhecimento, ou para revalidação de reconhecimento. E nesse projeto, quando você põe coisas a mais para a coordenação, eu tenho sentido, nos dois cursos em que eu trabalhei [...]: o que você colocava lá era considerado como um “plus”, mas não havia nenhuma limitação (PRO5).

Assim, sua utilização de ferramentas de EaD em cursos de graduação presenciais da IES ficava limitada à iniciativa do professor, sem obrigatoriedade, como o próprio **PRO5** confirmou: “Uma iniciativa pessoal. Se eu desse o livro [...] e o aluno pegasse, o coordenador não ia brigar comigo, porque eu (estaria) seguindo o (currículo)”.

Não haveria tensões com a coordenação, até porque os recursos de EaD seriam utilizados fora do ambiente presencial, ou seja, em vez de reduzir o tempo e sala de aula, ele estaria sendo ampliado para fora dela. Esse tempo, apesar de não ser computado nas cargas horárias, acaba sendo pedagogicamente atrativo para o corpo docente. Do ponto de vista financeiro, para o aluno, isso poderia ser interpretado como receber mais carga horária pela mesma mensalidade. No que se refere à aprendizagem, não deixa de ser mais tempo de estudo orientado, personalizado, sem ampliar o cronograma mínimo de graduação. A decisão, nesse caso, ficaria totalmente a cargo do professor, fora do campo de conflitos hierárquicos, mas suscetível a outros tipos de tensões, tais como: comparações discentes entre os docentes que usam ou não esses recursos; ou a percepção dos alunos de que essas práticas seriam utilizadas por alguns professores, como forma de evitar como recurso de transferência para o corpo discente, do que lhe caberia ensinar. Essas tensões não são negligenciáveis, pois, se é verdade que os alunos que ingressam nos cursos de graduação são “nativos” em NTIC; também é fato que a maioria chega à universidade não está habituada à pesquisa, além de trazer consigo deficiências de formação básica, que precisam ser contornadas nesse nível, o que é mais um fator de tensão.

O **PRO6** também informou que as práticas que adotava não faziam parte de um projeto pedagógico institucional. Seguindo os exemplos dos demais entrevistados, elas existiam e eram mantidas por iniciativa pessoal, sem ciência formal da IES:

Eu acho que a instituição não tem conhecimento. Talvez eu até pudesse estar promovendo isso de outra maneira, independentemente. Mas, como ainda estou [...] no começo [...]; eu estou aprendendo, ainda. Então, para quê eu vou ficar (divulgando) (PRO6).

Ele já havia comentado que tinha intenção de promover cursos ou disciplinas na modalidade EaD, mas que considerava ainda estar numa fase experimental, de adaptação, de reflexão. No entanto, sua percepção era de que, mesmo assim, o modelo híbrido que adotava era melhor para o aluno e poderia ser futuramente inserido na estrutura institucional.

A perspectiva de oferecer dependências na modalidade a distância tinha, mais uma vez, foco no aluno, pois permitiria que o aluno pudesse cursar mais disciplinas presenciais no semestre seguinte, sem o risco de concomitância de horários. A administração de tempo caberia ao aluno, o acompanhamento seria feito por meio do ambiente virtual, com a avaliação seria mantida presencial.

O **PRO6** relatou que já havia feito esse tipo de acompanhamento de dependências, utilizando recursos de EaD em 2006 e 2007, e que o resultado fora melhor que no presencial.

Assim, todos os entrevistados perceberam impactos em seu trabalho docente, por conta do tempo demandado para o desenvolvimento de atividades de EaD que utilizavam em disciplinas de cursos de graduação presenciais.

Elas não eram obrigatórias, mas foram consideradas úteis ao processo de ensino aprendizagem. Auxiliaram na busca de aproximação com o alunado inclusive além dos limites da sala de aula convencional. Para tanto, mobilizaram recursos atrativos, já culturalmente arraigados nas novas gerações, como instrumentos para a dinamização e aprimoramento de suas práticas em múltiplos e diferenciados ambientes. Essa decisão teve significativo impacto em seu trabalho, o que é natural, pois:

[...] se a pedagogia é tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores. Noutras palavras, se queremos compreender a pedagogia no ambiente escolar, precisamos articulá-la com os outros componentes do processo de trabalho docente (TARDIF, 2003, p. 120).

Os professores pesquisados acrescentaram esses novos meios como instrumentos para auxiliar na obtenção de seus objetivos enquanto educadores, e vieram a se somar aos muitos outros que já permeavam seu cotidiano. Afinal:

Os objetivos do ensino são numerosos e variados. O número dele cresce, também, de forma desmesurada, se levarmos em conta os objetivos dos programas, os objetivos das disciplinas e os objetivos dos outros serviços escolares, sem falar dos objetivos dos próprios professores. Esse número e essa variedade ocasionam, necessariamente, problemas de heterogeneidade e de compatibilidade entre os objetivos. Desse modo, eles sobrecarregam consideravelmente a atividade profissional, exigindo que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo, objetivos esses que são muito pouco hierarquizados (TARDIF, 2003, p. 123).

As estratégias utilizadas não reduziram sua dedicação, muito ao contrário. E eles as adotaram com foco no aluno. Mesclaram práticas coletivas com atividades individuais, com ênfase ao atendimento personalizado, como preconiza Tardif:

A primeira característica do objeto de trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e as técnicas definidas de forma definitiva (TARDIF, 2003, p. 124).

Nesse sentido, os docentes pesquisados perceberam que o modelo híbrido de presencial e virtual favoreceu ao desenvolvimento dos alunos e de suas próprias experiências com o emprego e administração desses instrumentos: epistemologia da prática aprimorada pela reflexão docente sistemática.

A intenção de incrementar a interatividade era intencional, confirmando a perspectiva segundo a qual o cotidiano do trabalho do professor:

[...] é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender as suas diferentes necessidades. Eis porque esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam *pessoalmente* nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação (TARDIF, 2003, p. 133).

A utilização desses recursos, pela familiaridade pregressa que alguns alunos têm com eles, e por sua intensa presença no cotidiano da sociedade, possibilita essa aproximação que, adequadamente construída, tende a promover e consolidar a almejada parceria docente/discente nos processos formativos.

Nesse sentido, a *personalidade* do professor é um componente essencial de seu trabalho. Pelo que sabemos, não existe realmente uma palavra ou um conceito para designar um trabalho desse tipo. Por conseguinte vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando com essa expressão, que um professor não pode somente “fazer seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como *pessoa* (TARDIF, 2003, p. 133).

Os professores entrevistados se empenharam e investiram nesse trabalho, inclusive com ônus pessoal. Na medida em que proporcionaram meios de comunicação fora do ambiente presencial, com ou sem o estabelecimento de regras para esses contatos, obrigaram-se a utilizá-los fora de seu horário formal. Também precisaram preparar materiais e estratégias para os dois ambientes, pois nem todos os alunos têm acesso a recursos computacionais e de conectividade. Para os que dispunham desses recursos era proporcionado tratamento personalizado, que extrapolava o tempo presencial. Para os demais, eram mantidas estratégias presenciais, como explicou o **PRO5**: “Então o que eu faço: eu vou para lousa...”. E a experiência de quem participara da prática virtual era tão interessante, do ponto de vista didático-pedagógico, que ele tentava reproduzi-la na lousa: “Aí, eu faço uma a tabela e gasto um tempo enorme, exatamente por causa da pluralidade dos nossos alunos”.

O **PRO5** afirmou, entre resignado e convicto, que essa postura docente era inexorável, uma imposição do mercado, com reflexos na vida pessoal. Essa visão é similar à de Tardif, quando discorre que:

Fundamentalmente, o trabalho mental, em nossa sociedade é o apanágio das profissões ou dos grupos semiprofissionais, ou seja, das ocupações que agem, antes de mais nada, através de representações, de saberes e de processos cognitivos: o espírito ou o pensamento do trabalhador torna-se então, um fator de produção nevrálgico no processo de trabalho. Ora, acreditamos que uma das conseqüências desse fenômeno é *levar o trabalhador a viver uma carga de trabalho a partir do seu próprio interior*, isto é, mentalmente. Como se sabe, ninguém pode deixar sua mente no trabalho, nem separá-la em funções distintas; uma para casa, outra para o trabalho, outra para os lazeres! *O trabalhador mental carrega seu trabalho consigo: ele não pensa somente em seu trabalho (o que a maioria dos trabalhadores faz), mas seu pensamento é em grande parte, seu trabalho.* É o que explica o caráter particularmente “envolvente” ou comprometedor desse tipo de trabalho, e a dificuldade de separar-se dele completamente e de estabelecer um limite preciso. O ensino comporta aspectos do trabalho mental, notadamente, como vimos, no que diz respeito à necessidade de os

professores construirão seus objetivos e seus locais de trabalho, e também no que se refere à importância de estabelecer relações significativas com os alunos (TARDIF, 2003, p. 144).

Assim, muito diferente do modelo fordista, a atividade do professor não pode restringir-se ao “apertar botões ou parafusos” numa linha de montagem. Pelo contrário, a percepção do educador identificará quais parafusos serão “apertados” ou “afrouxados”. Às vezes, inclusive, o docente considerará indicado “soltar freios”, principalmente pela consciência de que um indivíduo graduado não é um produto acabado, mas um ente que continuará em constante processo evolutivo, tanto mais autônomo quanto maior for a sua participação no processo de ensino-aprendizagem progressivo.

A percepção dos professores nesse processo é fundamental! E a utilização de ferramentas de EaD favorece ao atendimento individualizado, que tende a apresentar reflexos positivos também no ambiente presencial. Mas os aspectos que envolvem o trabalho docente são muito mais amplos e complexos:

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade (TARDIF, 2003, p. 149).

Entretanto, essa visão do autor não descarta a formação e o conhecimento do professor no âmbito pedagógico. Ela questiona, sim, a aplicação rígida, descontextualizada e impessoal de modelos pedagógicos.

O mesmo autor sintetiza que:

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com as pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 38).

No caso dos entrevistados, a interação com os alunos era intencional, mas, exceção feita ao **PRO6** que disponibilizou os grupos virtuais que criara para colegas, os demais não relataram troca de experiências sobre suas práticas com outros docentes. E mesmo no caso do professor mencionado, as práticas com ferramentas de EaD ainda não haviam sido objeto de análise e reflexão coletiva, por parte dos docentes usuários.

De certa forma, esse distanciamento entre docentes, no que se refere às suas práticas, é reflexo do entendimento, ainda arraigado, de que:

[...] uma escola sempre repousa, quanto à sua organização sociofísica, sobre um dispositivo simples e bastante estável: as classes, ou seja, espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechadas), nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 60-61).

Considerando que o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem normalmente envolve o cadastramento prévio do usuário, e que, no caso de grupos virtuais, como o criado pelo **PRO6**, o ingresso depende de convite, essa condição estanque também pode ser reproduzida. Assim, como lembram Tardif e Lessard (2005, p. 61): “[...] essa organização celular do trabalho continua a ser um dispositivo básico de nossos sistemas modernos, mesmo os mais complexos e o mais enormes”, virtuais inclusive.

Já no que tangia aos fenômenos materiais e ambientais, os professores entrevistados nem sempre dispunham dos recursos de NTIC necessários ao desenvolvimento de atividades diferenciadas no ambiente presencial (projektor multimídia, conexão à Internet, etc.). Essa condição obrigava alguns a improvisar (utilizar aparelhos de TV conectados a *notebooks*, para apresentações). A própria utilização do ambiente virtual para a disponibilização de material didático (aulas digitais) era uma alternativa a essas limitações, além de assegurar uma das características de recursos de objetos de aprendizagem digitais: a de permitir reutilização.

Nesse contexto os professores precisavam conciliar todas essas atividades e obrigações com a docência. Ainda assim, ampliando seu trabalho, eles foram buscar nos recursos de EaD meios para dinamizar suas práticas e atender aos objetivos dos programas estabelecidos pelas IES, cientes de que:

Para realizar os objetivos dos programas é preciso lidar com o imprevisto, fazer outra coisa, algo fora do que está previsto. Os objetivos e os programas escolares têm o peso de uma roupagem burocrática mas, ao mesmo tempo, exigem que os professores tenham a autonomia de verdadeiros profissionais, capazes de desviar-se de rotinas para improvisar conforme a complexidade das situações (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 224).

Também é importante ressaltar que a produção de objetos de aprendizagem e de outros materiais didáticos para ambientes virtuais envolvem, no caso de cursos específicos de EaD, equipes multidisciplinares:

A equipe de trabalho busca levantar quais as possibilidades e potencialidades dos recursos provindos do ambiente tecnológico que potencializem a aprendizagem individual e coletiva nesses múltiplos e polissêmicos ambientes de aprendizagem virtuais (PERNIGOTTI, 2003, p. 287).

Os professores entrevistados assumiram múltiplas funções, o que implicou trabalho mental e tempo dedicado, sobretudo por conta da decisão de utilizar o *e-mail* como forma de contato extra-classe.

Nesse contexto de transição, não se pode deixar de reconhecer que as práticas docentes e as reflexões feitas a partir delas são igualmente imprescindíveis para o aprimoramento de modelos de educação, sejam presenciais, a distância, ou híbrido, como no caso. Esses aspectos adquirem relevância ainda maior com a perspectiva de que a atividade docente será revestida cada vez mais de uma função mediadora entre alunado, conhecimentos e contextos, baseada na interação colaborativa, pois:

São características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica em relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias (MASETTO, 2001, p. 145-146).

Não se trata, portanto, de utilizar as NTIC por modismo. Pelo contrário, o autor fala em “cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado”. Para tanto, exige-se que o professor também não esteja submisso a elas, mas extraia de suas potencialidades elementos positivos, que contribuam para a formação de indivíduos críticos e autônomos.

Como vários dos docentes entrevistados não tinham formação em NTIC relacionadas aos recursos de EaD utilizados em suas práticas (**PRO1**, **PRO2**, **PRO5** e **PRO6**), suas experiências tornaram-se seu principais referenciais. De fato:

[...] a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. [...] Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 51).

Esse é um dos fundamentos da epistemologia da prática, e para tanto o professor deve assumir permanentemente um postura reflexiva, que será tão mais produtiva, quanto mais amplo for o espectro das experiências e o espaço de reflexão. Tal processo reflexivo também deve contar com a troca de idéias e experiências, que deve existir na relação entre docentes e alunos, entre professores e entre estes e as IES. Nesse âmbito, a maioria dos entrevistados manifestou ressentir-se da falta de intercâmbio de experiências sobre as práticas docentes que adotavam.

Se os professores não foram graduados ou pós-graduados com tecnologia, nada impede esses profissionais de buscarem essa formação de forma continuada. Melhor será se tiverem esse apoio das IES, como parte de um projeto institucional. Mas também é importante refletir que, como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 268): “Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc. constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo”.

Os cursos de graduação onde os docentes pesquisados lecionavam eram presenciais, e a tendência é de que muitos deles continuem a sê-lo, modificados e adaptados de acordo com as expectativas do mercado e com as perspectivas das instituições que os oferecem. Esse contexto indica que, dentro dos ambientes de aprendizagem, presenciais ou virtuais, o professor continuará a ser fundamental, só que assumindo cada vez mais a condição de mediador de um processo interativo.

Para tanto, Masetto, concordando e ampliando a visão anterior de Tardif e Lessard, alerta que caberá ao educador desenvolver características específicas, tais como:

1. Num processo de ensino, estará mais voltado para a aprendizagem do aluno [...] Trata-se de uma ação contínua sua de seus alunos, sabendo esperar, compartilhar, construir juntos. Entender e viver a aprendizagem como interaprendizagem.
2. Empatia e relação de confiança no aprendiz. [...]
3. Co-responsabilidade e parcerias são atitudes básicas incluindo o planejamento das atividades, sua realização e avaliação [...]
4. Consideração do aluno como adulto, quando nos encontramos no ensino superior. [...]
5. Conhecimento profundo de sua área de conhecimento [...]
6. Criatividade, como uma atitude alerta de buscar, com o aluno, soluções para situações novas e inesperadas, e ter presente que cada aluno é um aluno, diferente do outro.
7. Disponibilidade para o diálogo [...].
8. Subjetividade e individualidade [...]
9. Comunicação e expressão em função da aprendizagem [...] Sem poder contar com a visualização de seu interlocutor, que também não ouvirá o tom de suas palavras, nem com as reações instantâneas de quem ouve, o professor deverá cuidar muito de sua expressão e comunicação para que elas

sempre estejam em condições de ajudar a aprendizagem e incentivar o aprendiz em seu trabalho (MASETTO, 2001, p. 168).

A formação básica com tecnologias, a formação continuada em conteúdos, NTIC e aspectos pedagógicos associados continuarão a ser indispensáveis ao docente, de forma a assegurar seu papel de protagonista na Educação e, por consequência, na própria sociedade.

Nesse processo a comunicação é de fundamental importância, por ser essência da vida em sociedade. Portanto, seria interessante que a formação de professores, em todos os seus níveis, também considerasse esse aspecto, indispensável para a aproximação docente/discente.

Para ser intelectualmente autônomo e viver nesse universo complexo e mutante é preciso entender como esses recursos funcionam e agem sobre a sociedade; é necessário estar em constante processo de aprendizagem utilizando todos os sentidos, todos os meios de acesso a informações e desenvolvendo progressivamente as competências para a autonomia intelectual.

No que se refere aos meios de aprendizagem que extrapolem as limitações físicas das salas de aula convencionais:

Facilitações crescentes estão possibilitando a rápida expansão de um ensino a distância em que milhares de quilômetros, de um continente a outro, separam o aluno do professor, graças a novas tecnologias interativas que levam literalmente o mestre e os materiais de ensino-aprendizagem às residências ou às escolas de estudantes em todo o mundo e em todos os níveis de ensino. As “estradas da informação” da Internet são igualmente “estradas da educação”, realidade nova de que mal nos damos conta e que está suscitando o repensar e a reestruturação de boa parte do que habitualmente concebemos como ensinar e aprender (PFROMM NETTO, 2001, p. 19).

Essas facilitações e a velocidade com que surgem e proliferam no mercado, tornaram as tecnologias parte integrante da sociedade moderna, obrigando o indivíduo a constantes atualizações, adaptações e aperfeiçoamentos, que demandam versatilidade, mas também podem implicar condicionamento (versão 1.0, 2.0, etc.). A formação do indivíduo para atender às demandas do modelo econômico neoliberal precisa considerar esse quadro, e essa é uma tendência consolidada na área educacional, posto que:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares vêm-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor e o ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais a questão de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de

lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino (TARDIF, 2003, p. 113).

A última frase desse excerto de Tardif: “Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”, serve de prólogo para alguns questionamentos:

“Exige-se”, mas forma-se? As implicações no trabalho e no tempo docente são consideradas? Os desafios não são apenas inúmeros e também surgem novos a cada dia. Para enfrentá-los forma-se continuamente?

E um dos principais desafios é formar indivíduos que atendam às demandas de um mercado repleto de NTIC, em constante evolução.

Como pode ser percebido, a possibilidade de utilização pedagógica de recursos de NTIC, mais especificamente aqueles inerentes à EaD em cursos de graduação presenciais, descortina um amplo campo de possibilidades para a ação docente. Mas também revela uma sensível gama de dificuldades a serem superadas pelos professores.

A presente pesquisa não tem pretensão de responder a essas questões formuladas, embora elas inquietem o pesquisador por estarem no cerne das tensões entre a sociedade e a escola. Mas, supondo que todas as respostas fossem afirmativas, ou seja, estivéssemos numa situação ideal de formação e disponibilidade atualizada, o aporte dessas ferramentas tecnológicas facilitadoras não condenariam ou eliminariam o ensino em ambiente presencial, que continuará a existir, sobretudo nas fases iniciais da aprendizagem. Em verdade, essas práticas híbridas servirão para complementá-lo e ampliá-lo. Para tanto devem ser adequadamente utilizados enquanto tecnologias e linguagens, pois, seja na modalidade a distância, seja na presencial, se o usuário não estiver preparado para utilizar a ferramenta, sua eficiência e eficácia como instrumento de aprendizagem também tenderá a ser comprometida ou limitada.

Essa preparação de materiais e objetos de aprendizagem pode depender de conhecimentos pedagógicos e tecnológicos de um grupo, mas, numa sala de aula presencial sua aplicação normalmente se resume a um professor, caso dos docentes pesquisados.

Sendo o ensino é uma atividade instrumental que se manifesta no âmbito de interações humanas, o docente de qualquer nível deve ser e estar preparado para utilizar os instrumentos e interagir com o seu objeto: um alunado “nativo” em tecnologias que o professor nem sempre domina, o que pode ser motivo de inquietação, até de resistência; mas que pode ser útil no processo de ensino-aprendizagem, o que é uma importante motivação. Assim, a prática

docente não pode prescindir da formação em tecnologia da educação, inclusive NTIC, nem da formação pedagógica.

No caso dos pesquisados, a decisão de utilizar recursos de EaD em suas práticas foi de cunho pessoal, por entendê-los como adequados aos seus propósitos docentes. No entanto, há que se ressaltar que a disponibilidade de NTIC não pressupõe sua adoção irrestrita, em qualquer circunstância ou contexto. Além disso, é indispensável que o professor se aproprie de seus recursos e linguagens para tornar seu emprego eficaz, numa perspectiva de busca da autonomia intelectual do aluno. Mais, ainda: é importante desenvolver esses recursos e linguagens, pois:

[...] há tecnologias emergentes que aguardam aperfeiçoamentos e generalização para serem postas a serviço do ensino formal e informal em massa, [...] para acesso imediato à informação armazenada de todos os tipos, ensino interativo, aprendizagem independente, cooperação e intercâmbio com estudantes, professores e instituições distantes etc. – antevisão, talvez, de um futuro em que boa parte do ensino e da aprendizagem formais deslocar-se-á da escola para a casa do aprendiz (PFROMM NETTO, 2001, p. 41).

As experiências proporcionadas pela prática docente são riquíssimas, sem dúvida, mas podem – e devem - ser teorizadas, aprimoradas e socializadas, apoiadas em fundamentação teórica adequada e no intercâmbio com colegas e pesquisadores, e com apoio institucional, ampliando ainda mais seu valor. Esse processo é condição básica e necessária para o enfrentamento dos três desafios relacionados por Pfromm Netto, quais sejam:

[...] (a) de dominar conteúdos e habilidades específicos, que nos remete aos repertórios de várias áreas do conhecimento humano, às matérias e programas convencionais; (b) de dominar estratégias para lidar adequadamente com a informação, para avaliar sua confiabilidade, para “ir além da informação dada”; (c) de aperfeiçoar as capacidades mentais das pessoas, notadamente no que respeita a itens como pensamento, resolução de problemas e processo decisório (PFROMM NETTO, 2001, p. 197-198).

Dominar estratégias pressupõe conhecimento das mesmas, de suas linguagens e possibilidades. Nada impede, no entanto, o desenvolvimento de novas. O fundamental é que o foco esteja no aprendente, e que os recursos disponíveis, formais ou informais, convencionais ou baseados em NTIC, sejam utilizados de maneira adequada, flexível, atrativa, posto que:

Quer se trate de ensino convencional em sala de aula, quer se cuide de proporcionar, graças a recentes progressos tecnológicos, educação a distância, aprendizagem independente e outras modalidades não convencionais de ensino ou treinamento, *convergência* é a palavra adequada para traduzir tanto a necessidade como a concretização de ensino e aprendizagem que integram e valorizam de igual modo os três aspectos citados (PFROMM NETTO, 2001, p. 198).

O contexto atual demanda indivíduos nada comuns. Não é diferente com os professores, pois, como pondera o mesmo autor (p. 74): “Bom ensino e boa aprendizagem significam, sobretudo, professores versáteis, curiosos, sagazes, flexíveis, imaginosos, que gostem dos alunos, gostem de aprender e gostem de ensinar”.

Não há como ignorar que, nesse processo, os educadores ficam sujeitos a tensões, pois o esforço e o escrúpulo de proporcionar as melhores condições de aprendizagem ao aluno os impele a lançar mão de todos os recursos ao seu alcance, com o objetivo de incrementar seu desempenho. E às vezes isso ocorre sem planejamento ou noção de implicações. E isso acontece, como revelaram os entrevistados, interferindo com outras atividades, profissionais e individuais, de maneira nem sempre conciliável a contento.

Além do âmbito pedagógico há, portanto, aspectos profissionais e pessoais a serem considerados para entender os motivos que levaram esses professores a adotarem esses recursos em suas práticas docentes. Também é importante refletir sobre essas práticas e suas consequências.

Essa reflexão, aliás, deve estar sempre presente na Educação como na vida, pois:

Qualquer que seja a definição que utilizemos (e existem muitas), um elemento essencial deve estar presente nessa análise das relações entre tecnologia e educação: a convicção de que o uso de uma ‘tecnologia’ (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a ‘tecnologia’ (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização) (BELLONI, 2001, p. 53).

Essa análise não é diferente da que deve ser feita no que tange à relação entre a teoria e o contexto vivido, o que ratifica a percepção de Charlot (2005, p. 39): “Parece-nos essencial distinguir a teoria, enquanto produtora da inteligibilidade sobre situações e práticas e a teoria enquanto participação à construção de um espaço teórico”.

Um dos desafios atuais da humanidade é realizar que essas tecnologias devem existir como meios de libertação do ser humano e não de dominação. O contexto do ensino-aprendizagem também deve considerar essa realidade, e os docentes devem estar conscientes de que:

Cabe então aos universitários mostrar que a teoria pensa o mundo e não é um puro jogo de espírito. Ao menos dentro de um primeiro momento, porque num segundo momento, cabe sem dúvida também, introduzir os estudantes ao prazer de pensar por pensar, este prazer que é também uma maneira de viver o mundo (CHARLOT, 2005, p. 41).

Viver e transformar o mundo para melhor.

Pfromm Netto (2001, p. 44) considera que todas essas inovações tecnológicas “fazem parte de um amplo quadro de realidades distintas daquelas a que nos acostumamos no passado, em matéria de ensino aprendizagem nas escolas”. O mesmo autor (p. 44) afirma que, em função disso: “Impõe-se uma séria e premente reconsideração do papel desempenhado pelo professor, com um aproveitamento mais extenso, intenso e competente da mídia educativa”.

Assim, o docente deve buscar conhecimento tecnológico e pedagógico para melhor aproveitar os recursos que a modernidade lhe oferece ou, ao menos, potencializa. Dentre suas novas competências, além dessa versatilidade, emerge, com ênfase, uma postura mediadora entre os saberes e o alunado, o fazer colaborativo, contextualizado, de quem se propõe a ser parceiro na construção do conhecimento. Para isso é preciso estar atento ao meio social e institucional em que se vive, e ao outro, o aluno: suas expectativas, suas dúvidas, suas potencialidades. Para transformar efetivamente uma realidade é preciso compreendê-la. Para o professor a maior de todas as realidades é o aluno: seu principal foco e razão de existência, sua matéria-prima instável e susceptível.

A docência é qual uma ponte que liga as duas margens de um abismo, ou de um rio: sua ausência não implica que um indivíduo não possa transpor o obstáculo. Ainda assim ele terá a opção de ficar onde está ou de descobrir, por sua conta e risco, formas de chegar ao outro lado e descortinar novos horizontes. Suas opções estarão limitadas ao que sua cultura conhece e ao empirismo em relação ao que não conhece. Cabe ao professor ser a ponte que permite atravessar o abismo que separa a ignorância do conhecimento. Também é sua incumbência motivar aquele que antes não queria transpor o abismo. Mas tão importante quanto motivá-lo à travessia é compreender o que o limitava e dar sentido à jornada ao novo mundo do conhecimento, que também é o conhecimento de si próprio. Mas ele também precisa conhecer aquele que já queria atravessar, e que já havia angariado conhecimentos e demonstrado iniciativa e autonomia intelectual.

Em qualquer circunstância, a atividade docente é essa ponte que liga no mínimo dois caminhos, e que pode tornar a travessia mais fácil e segura, se bem construída. E o ser humano precisa de várias dessas pontes até que aprenda a construir suas próprias.

Para fazê-las é preciso saber até onde o aluno quer chegar; conhecer seu potencial e o contexto em que vive para, então, oferecer-lhe tantas opções quantas forem possíveis para a sua realização individual e coletiva.

Assim, as pontes têm funções semelhantes, mas não são todas iguais. Sua localização e forma dependem de diversos fatores, podem ser mais curtas ou mais longas, podem ser efêmeras, se mal feitas, ou duradouras. Se forem duradouras sempre permitiram seguir em frente ou revisitar os caminhos percorridos.

Essa metáfora “engenheiro-poética” tenta fazer uma analogia entre o papel de mediador que o educador contemporâneo é solicitado a assumir, atento, sensível e reflexivo em relação a contextos sociais e individualidades de seu foco: o aluno, num quadro de alteridade.

A alteridade é aqui aquele elemento que se introduz na lógica do discurso universitário e freqüentemente, tão simplesmente, na lógica do discurso. Esta alteridade conduz o universitário a se perguntar quem é ele, o que ele faz, e a quem ele serve. Uma alteridade que é para a pesquisa um desafio permanente e que a põe em marcha, porque a aposta é, então reintroduzir na lógica do discurso (pois tal é a lógica universitária, a especificidade à qual a universidade não saberia renunciar, sob pena de deixar de ser ela mesma) uma lógica diferente.

Uma alteridade ligada à origem social, cultural, nacional, profissional, de seus estudantes – às vezes de seus professores.

Mas também, mais profundamente, esta alteridade à qual é confrontada a universidade, a partir do momento em que se abre às questões vindas de fora, ou seja, de fato vindas do mundo do qual ela ambiciona de dar conta através das pesquisas que ela conduz e dos ensinamentos que disponibiliza (CHARLOT, 2005, p. 42).

Tal postura docente transcende a mera transmissão de conhecimentos, homogênea, descontextualizada e sem sentido. O processo ensino-aprendizagem torna-se dinâmico e flexível, demandando autonomia (“liberdade com responsabilidade”) embora os mecanismos de controle externos permaneçam. O professor, que já é, por princípio, ponte, passa não apenas a utilizar os conhecimentos pedagógicos e tecnológicos que possui, por formação ou prática, mas torna-se artífice de práticas reflexivas que geram novos saberes, tanto que:

Os estudos atuais, ao focarem sua atenção no potencial formador e transformador do exercício cotidiano da reflexão, introduzem saberes que atuam no sentido de superar os pressupostos que embasam o paradigma da racionalidade técnica, e alimentam as bases de pressupostos que fundamentam uma nova epistemologia da prática (FRANCO, 2005, p. 43).

Os docentes pesquisados demonstraram essa predisposição e empenho em suas práticas. Associavam seus conhecimentos científicos com a utilização de recursos tecnológicos disponíveis dentro ou fora do ambiente presencial, com ou sem aporte das IES; refletiam sobre suas práticas e, assim, construíram novos saberes. Mas não cabe exclusivamente ao educador papel de relevo nesse processo de transição. Segundo Pfromm Netto, o horizonte atual:

Impõem-nos igualmente uma urgente reconsideração das características psicológicas e sociais dos nossos alunos, da pré-escola à pós-graduação universitária, dos espaços e recursos destinados à educação, das convenções administrativas e burocráticas no âmbito da educação, das concepções que ainda perduram entre nós sobre currículos, programas, avaliação, legislação e organização escolares etc. (PFROMM NETTO, 2001, p. 44).

As IES que pretendem implantar ou já disponham de núcleos de EaD não podem negligenciar as experiências desses professores. Pelo contrário, elas devem estar atentas a essas práticas, analisá-las, incentivá-las e valorizá-las, não apenas no discurso ou no texto de projetos institucionais, mas no suporte pedagógico e tecnológico aos professores e discentes, posto que:

A incorporação da modalidade a distância ao ensino presencial em cursos universitários tem-se configurado como um dos caminhos para o complexo percurso em direção à implantação da educação a distância no país e para a criação de um ambiente educacional que favoreça a recepção dessa modalidade de ensino (GILBERTO, 2006, p. 156).

Mas essa transição não é automática, nem simples. Envolve processos formativos formais e informais.

O ideal seria que os cursos que formam professores, inclusive os de áreas como Engenharia, Medicina, Direito e outros, cujas atribuições profissionais incluam a prática docente em suas áreas de atuação, o fizessem com tecnologias, incorporando as linguagens e conceitos pedagógicos a elas inerentes. Também seria interessante que esses graduandos desenvolvessem ao longo dos cursos atividades que integrassem os conhecimentos e práticas inerentes às diversas disciplinas curriculares, que favorecessem a autonomia intelectual, motivassem à pesquisa e à formação continuada. Aos formados sem esse aporte inicial - mas nem por isso menos competentes e capazes -, seria potencializada a formação continuada, além de outras perspectivas acadêmicas *stricto sensu*. Mas, segundo Gatti (2005), esse quadro auspicioso, “utopia holística”, ainda parece distante, pois:

As pesquisas põem em questão, sobretudo, o modelo de formação predominante no país, que ainda reflete, embora em tons atenuados, a perspectiva de uma certa elite, que valoriza o enciclopedismo, a excessiva especialização, a fragmentação do conhecimento, em nome de seu necessário aprofundamento, e de uma qualidade cujos componentes não são esclarecidos. A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio em todos os níveis formativos e de gestão e as pesquisas não deixam dúvidas quanto a isso. [...] Com tantas informações disponíveis não se constata a consolidação de um processo de mudança no interior das instituições formadoras de professores, especialmente nas universidades (GATTI, 2005, p. 31).

As iniciativas dos professores pesquisados confirmam a importância do trabalho docente e a perspectiva de uma ruptura com o paradigma dominante. No contexto em que elas ocorriam, no entanto, havia um significativo impacto no tempo docente.

3.2. A administração do tempo docente

Os cursos de graduação eram presenciais e a maioria dos docentes, horistas. As ferramentas de EaD utilizadas nas práticas docentes eram utilizadas fora da sala de aula e, portanto, demandavam tempo extra-classe.

O presente tópico abordará o impacto dessas práticas no tempo docentes e como os professores administravam as mesmas.

A **PRO1** informou que atualiza materiais e respondia e-mail durante cerca de 4 horas ao dia. Além disso, ela também produzia objetos de aprendizagem, mas não tinha noção do tempo empregado em seu desenvolvimento:

Eu nunca fiz essa conta, mas, intuitivamente, ao preparar, ao tentar preparar material, montar as atividades, montar os jogos, isso me toma um tempo precioso! Eu acho muito importante que esse tempo seja um tempo profissional: seja um tempo pago para o professor! E não é! [...] Você vai fazer isso porque você entrou nesse caminho, está interessado (PRO1).

Havia também a questão da não-remuneração desse tempo. Elas tiveram origem, e eram mantidas, pelas convicções docentes da entrevistada. Essa preocupação com a formação discente a levava, inclusive, a utilizar material produzido externamente, em outra atividade profissional, em suas atividades, pela afinidade destes com as disciplinas que lecionava. Ela explicou a razão:

Infelizmente, nós, na instituição particular, ainda somos horistas. E quando nós deixamos de ser horistas, e somos contratados por tempo parcial, ou por tempo integral, esse tempo é preenchido por atividades que você tem que fazer! Na verdade, você nunca tem esse tempo, supostamente, ocioso para você poder se dedicar para isso. Então, se você vai fazer isso, vai fazer no seu tempo! (PRO1).

Mais uma vez, emergiu a questão da dedicação pessoal. No caso da **PRO1**, ela se desdobrava para corresponder às responsabilidades administrativas de um cargo institucional, sem prejudicar a qualidade de suas atividades docentes. O tempo prejudicado era o pessoal e, considerando os aspectos que envolvem a produção de material digital e a orientação virtual de alunos, não era pouco. Era natural que houvesse tensões latentes. E havia:

E eu, hoje em dia, estou num grande dilema, porque para me manter nas atividades de Artes Plásticas, isso também demanda o meu tempo fora da sala de aula: fazer desenho, fazer pintura, fazer gravura. Por conta do meu trabalho com o computador, eu acabei trocando o meu tempo: o tempo que eu estava pintando e desenhando, hoje eu estou no computador, preparando o material que vai ser colocado, ser disponibilizado na Internet, tanto para os cursos que são presenciais, como para curso EaD que eu estou trabalhando, e que me demanda um tempo voraz. Mas é um dilema para mim! (PRO1).

As NTIC são atraentes, sedutoras como a entrevistada bem definiu, e os recursos de EaD são bastante úteis como meios de expansão do ambiente educativo. Além disso, proporcionam elementos que favorecem à interatividade, à colaboração, à autonomia intelectual, aspectos que são indispensáveis à formação do indivíduo, nos tempos atuais. E é esse mercado que exige adaptabilidade e flexibilidade do profissional, que leva profissionais como a **PRO1** à multiplicidade de funções, a atuar em várias áreas, embora afins. Assim, embora seduzida pelas NTIC e pela EaD, e com uma interessante experiência prática na produção e utilização desses recursos, ela não se sentia profissionalmente segura ou confortável para planejar seu futuro. Mesmo assim, ela mantinha suas práticas, mesmo sem aporte financeiro institucional.

A questão da administração do tempo também estava presente no uso de recursos de EaD nas práticas docentes da **PRO2**:

A minha experiência em responder *e-mails*, que são *e-mails* de dúvidas: “Ah, professora! Essa questão eu respondi assim... Ta certo ou não ta? A senhora corrige?”, eu fiz uma única vez. Foi nesse primeiro semestre, de fevereiro a junho. É muito rápido! Quando eu abro (o correio eletrônico), assim: num questionário de dez questões, eles têm dúvidas (sobre) duas ou três. Porque [...] eu acho que, como eles sabem que se mandar (perguntas) demais ‘ela’ (a professora) não vai responder, [...] eles estudam em grupo. Então a dúvida é do grupo, porque eles escrevem: “Nós estamos aqui, estudando, e não estamos entendendo tal, tal, tal...”. Eu acho que estou respondendo para uns cinco ou seis (PRO2).

A limitação da disponibilidade para responder questionamentos por *e-mail* (regra pré-estabelecida) levou os alunos a adotarem estratégias colaborativas, ou seja, o estudo em grupo. Mas essa limitação, segundo a entrevistada, não era similar, quando se tratava da preparação de material digital: “Eu gasto muito tempo para mandar as aulas (digitais), porque (elas) têm muitas figuras. Então, demora para ir, às vezes volta. É difícil, muito difícil!”.

Entre disciplinas e orientações de TCC a **PRO2** alegou dispensar aproximadamente 6 horas por semana para responder *e-mails* de alunos, preparar e colocar materiais no ambiente virtual, etc. Esse tempo era pessoal, não remunerado pela IES.

A utilização de ferramentas de EaD também demandava tempo além do presencial para a **PRO3**, mas:

É lógico que tudo tem limites! Chega uma hora que a gente não dá conta nem de fazer as coisas rotineiras, se a gente ficar só respondendo *e-mail* do aluno. [...] Eu tinha que negociar com elas [...]: “Olha, sobre tal assunto, a gente vai conversar tal dia, em sala de aula.”; “Use o *e-mail*, única e exclusivamente para uma coisa bastante urgente, porque eu não dou conta de responder: tenho outras tarefas!”. Então, é uma questão de negociar (**PRO3**).

A negociação de que a **PRO3** falava, era semelhante à que ocorre no caso de cursos de EaD. Também é importante ressaltar o conceito de autonomia intelectual e a questão da maturidade do aluno de graduação. Quando um professor oferece a possibilidade de contatos personalizados com o corpo discente, existe o risco de que parte do alunado transforme essa forma de comunicação numa dependência ainda maior em relação ao docente. O estabelecimento de normas consensuais, nesse sentido, é fundamental.

Na percepção da entrevistada, o tempo demandado pela utilização de recursos de EaD nas práticas docentes era significativo. No caso de professores horistas, esse tempo não era remunerado e a disponibilização de recursos para essas práticas, mesmo que seu uso não fosse obrigatório, gerava ansiedade em alunos e professores. Nos alunos, porque eles queriam ocupar um espaço no qual já estão familiarizados; no docente, porque talvez também quisessem ocupar esse espaço, mas não tinham formação para utilizá-lo adequadamente; ou não dispunham de tempo para exercer essas práticas; ou porque esse tempo implicaria em abrir mão de outros tempos, remunerados ou não.

No caso dos pesquisados, a utilização de recursos de EaD fazia parte de suas práticas docentes e, mesmo no caso dos professores de carreira, demandavam um tempo não remunerado: o tempo da paixão! Esse também era o caso da **PRO3**, que a levava a extrapolar em muito o tempo presencial: “Eu fazia (ri)! Eu fazia! Eu sei que isso é problemático, eu sei... A não ser que a gente pense numa possibilidade de algumas horas-extras para o professor responder ao aluno, um atendimento personalizado...”.

Suas práticas no curso de graduação em Pedagogia tinham por objetivo formar professores com e em tecnologia. Mas, invertendo a mensagem bíblica: nem só da “palavra” vive o ser humano. Também é preciso de “pão”, o que a **PRO3** reconheceu:

Eu sei que tem uma questão muito delicada, que precisa ser pensada, que é a questão do tempo do professor para se dedicar a isso. Porque na medida em que você abre esse canal para se comunicar com o aluno fora do horário de trabalho do professor... Essa é uma questão trabalhista. Tem que ser observada, porque o professor não trabalha mais dez, doze horas: trabalha vinte e quatro horas para a instituição! Na minha posição é preciso observar

como pode ser solucionada essa questão trabalhista, que é justamente onde eu vejo a resistência de vários professores ao uso dessas tecnologias. Está justamente nisso: “Se eu permitir usar essas ferramentas, eu não vou trabalhar, porque o professor horista trabalha tantas horas. Tem que trabalhar dentro da sala de aula!”. Se ele abre para o uso dessas tecnologias, como é o caso do (ambiente virtual institucional), ele vai trabalhar, ele vai ter que atender o aluno em outros horários (PRO3).

Sobre o tempo que as atividades com ferramentas de EaD consumiam, a **PRO3** estimou: “É um tempo maior do que propriamente numa aula (ri) que eu dava, às vezes, uma hora e meia, por exemplo. Eu precisava... O planejamento e o acompanhamento era, praticamente, o dobro do (ri) trabalho que eu tenho na aula presencial”. Assim, segundo essa comparação, a entrevistada virtualmente (termo duplamente adequado) duplicava seu trabalho docente.

O **PRO4** que era professor do quadro de carreira da IES, com jornada semanal de 40 horas. Nessa condição, ele dividia seu tempo entre aulas presenciais, pesquisa e outras atividades administrativas. Sobre o tempo que utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais requeria ele esclareceu:

Olha, eu costumo disponibilizar todo o material, ou em forma de apostila, ou em forma de “slides”, de todas as minhas aulas programadas. Se isso for computado como um tempo que eu despendo para esse tipo de atividade, eu diria que, se eu tenho uma carga horária de 64 horas, por exemplo, eu acho que, praticamente, mais 64 horas (PRO4).

O tempo que ele dedicava à utilização de ferramentas de EaD era semelhante ao destinado ao ensino presencial, e incluía: preparação e disponibilização de material, contatos, correção virtual de exercícios, etc.

Sobre esse tempo ser remunerado, ele respondeu: “Ficam dentro dessas 40 horas (semanais). Eu não sou remunerado a parte”.

No caso do **PRO5**, sua percepção sobre o tempo que essas práticas requeriam foi:

[...] o que eu percebo é que eu, enquanto professor, hoje passo talvez muito mais tempo no pós-aula em função dessas tecnologias. Isso é inegável. Eu não estou reclamando disso! Mas, é uma constatação: a família tem menos horas, que o aluno passa a ter mais horas. Você tem um regime de passar férias e às vezes ir numa *lan house* para [...] ficar umas duas ou três horas (conectado), à tarde, por que eu tenho que orientar um TCC. Então eu vou fazer isso! Coisa que a gente não fazia, no passado (PRO5).

Os impactos ocorriam tanto na profissão docente, como na vida pessoal, familiar. E também envolvia custos adicionais, como no caso da utilização de *lan house*. Como a **PRO3**

já havia mencionado, quem utiliza recursos de EaD tende a tornar-se professor 24 horas por dia.

E quanto tempo demandava a utilização desses recursos de EaD em relação ao tempo presencial das disciplinas? A resposta foi um “déjà vu”, ou melhor, “déjà écouté”:

Olha, se eu te falar que é, no mínimo, menos do que a própria carga horária (presencial) da disciplina, eu estou mentindo! Ou seja, se a matéria tem quatro horas, pode colocar mais quatro! [...] O dobro! É, no mínimo, isso! Mas, no mínimo! Quando a turma é menos interessada, senão, chega a madrugadas! Você faz loucuras! Quando você está nessa vida, você faz loucuras! (PRO5).

As “loucuras” de que o entrevistado falava podem ser entendidas, dentro do contexto da vocacional: se o professor tiver condições para desenvolver seu mister e tiver receptividade e interesse por parte do aluno para ampliar sua atuação, ele aproveitará ao máximo essa possibilidade. E isso mesmo que essas práticas não façam parte do projeto pedagógico dos cursos, ou do plano de desenvolvimento institucional. Até quando são facultativas, a simples ciência de sua existência e um mínimo de conhecimento de como utilizá-las, já torna seu uso quase que obrigatório para alguns docentes, mesmo com ônus pessoal. Por conta disso, alguns professores ultrapassam os limites do tempo presencial, utilizando recursos de EaD.

No caso do **PRO5**, esse tempo extra sala de aula também não era remunerado, e sua visão sobre a utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais era pragmática. Segundo ele, o tempo presencial era o único referencial considerado aceitável. Nesse âmbito não existia flexibilidade. E o entrevistado reforçou sua visão de momento de transição ao ponderar: “Eu acho [...] que é uma questão de que o professor está se adequando a uma realidade do Ensino Superior: que o Ensino Superior é competitivo e, hoje em dia, o mercado está ditando esse achatamento para baixo, vamos dizer assim”. Trata-se de uma visão cética, realista, do contexto atual do Ensino Superior, mas na qual o **PRO5** encontrava potencialidades positivas: “Então, hoje, quase que se tornou uma obrigação, em vez de preencher os pontinhos do diário, você gasta essa meia hora a mais fazendo um texto para o teu aluno, na Internet”.

Meia hora? Esse tempo não correspondia ao que ele mesmo afirmara utilizar. Ele próprio se encarregou de consertar: “Se a proporção fosse essa, seria maravilhoso! Porque substituiríamos uma coisa extremamente aborrecida, por uma coisa que nos capacitaria intelectualmente. Mas, a gente sabe que não pára nesse tempo”.

Coisas do mercado competitivo, da vocação docente, da necessidade de atualização constante, e de disponibilizar recursos modernos para a formação discente.

O impacto profissional e pessoal da utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais também ocorria para o **PRO6**, que informou: “Eu acho que [...] gasto mais tempo do que com a aula (presencial), com certeza. Eu uso mais tempo gerenciando essas informações, trocando *e-mails* do que se eu usar só a aula (presencial)”. Ele também confirmou as estimativas dos demais professores: “Eu acho que... É que varia um pouco, na época do ano, também, porque acaba pedindo que você faça uma pesquisa, porque o cara coloca determinadas coisas que você... Eu acho que dá, praticamente, duas vezes”.

Novamente, a duplicação do tempo era mencionada, comprovando que esse comprometimento era comum entre os pesquisados.

Essas possibilidades eram interessantes para sua intencionalidade docente e os alunos já traziam isso em sua cultura pregressa, o que representava um “canal de comunicação” aberto para a interação professor/discente. Seu uso era, então, atraente sob vários pontos de vista. Entretanto:

Apesar de todas essas vantagens, há uma verdadeira invasão de privacidade e a demanda em cima do usuário cresce a cada momento. No caso dos professores, a cada turma que se forma, é comum que pelo menos um ou dois alunos permaneçam em contato constante e o excesso de mensagens e a falta de tempo para gerenciar a caixa postal têm gerado queixas freqüentes por parte de muitos usuários (PAIVA, 2004, p. 76).

O **Quadro 8** resume as implicações mencionadas pelos entrevistados.

Quadro 8 – Implicações no tempo docente.

Entrevistado	Tempo despendido fora do ambiente presencial	Remuneração
PRO 1	4 horas diárias , no mínimo (gasta muito tempo com a preparação de materiais virtuais, estabeleceu limites para o uso de <i>e-mail</i>)	Não (horista)
PRO 2	6 horas por semana (gasta muito tempo com o envio de materiais, estabeleceu limites para o uso de <i>e-mail</i>)	Não (horista)
PRO 3	O dobro do tempo presencial (“professor não trabalha mais dez, doze horas: trabalha vinte e quatro horas para a instituição!”)	Não (horista)
PRO 4	O dobro da aula presencial (sobretudo na preparação de material digital)	Carreira docente (40 h/semana)
PRO 5	O dobro do tempo presencial (mais tempo no pós-aula, atenção ao aluno mesmo em momentos de lazer)	Não (horista)
PRO 6	O dobro do tempo presencial	Não (horista)

A **PRO2** precisou estabelecer limites para essa “invasão”, já o **PRO5** chegou a orientar alunos durante as férias. Mas mesmo as restrições estabelecidas pelas **PRO2** e **PRO3** não

significavam uma regressão a uma postura passiva por parte do corpo discente, pois, vale para o virtual como para o presencial, a reflexão de Tardif e Lessard (2005, p. 64): “A noção de ordem não quer dizer, necessariamente, silêncio e imobilidade, mas simplesmente que os alunos devem acatar as regras da organização, quaisquer que sejam”.

No caso de cursos na modalidade EaD, sua própria concepção já estipula regras para administração de tempo: horário para *chats*, tempo mínimo de acesso participativo em fóruns, etc. Mas em cursos de graduação presenciais, com todas as deficiências que os alunos ingressantes trazem do Ensino Médio, e apesar dos cursos de nivelamento iniciais que as IES oferecem, a possibilidade de contato direto ou indireto, presencial ou a distância do aluno com o professor, tende a ser explorada ao máximo pelo corpo discente.

Esse impacto sobre o tempo docente é considerado por Masetto, quando pondera que:

Além da disponibilidade e da forma de responder ao correio eletrônico, há um problema que aos poucos vai-se agravando e para o qual precisaríamos estar atentos. Trata-se da quantidade de *e-mails* que o professor poderá passar a receber e conseqüentemente do tempo que a leitura dessas mensagens e a resposta a elas exigirão. Esse novo trabalho acabará consumindo um número elevado de horas diárias de muitos professores, não só aumentando sua carga de trabalho, como tirando-o de outras atividades igualmente importantes. Desconhecem-se soluções efetivas para esse problema. O que se tem experimentado é procurar delimitar um tempo diário para essa atividade, por exemplo, uma hora, que em alguns dias será mais do que suficiente (MASETTO, 2001, p. 160).

A administração do tempo, como afirma o autor, é fundamental para conciliar a demanda com as possibilidades de atendimento do professor. Isso pode ser viável no caso dos professores da carreira docente das instituições, que também alegaram extrapolar suas cargas horárias nessas atividades. Mas como equacionar essa dedicação, no caso de docentes horistas, ainda mais quando a utilização dos recursos de EaD é facultativa?

O fato é que a demanda gerada em função dos novos espaços de pesquisa e comunicação disponibilizados pelas ferramentas de EaD utilizadas, afetou a vida pessoal dos professores entrevistados, pois os colocou quase que permanentemente à disposição dos alunos, o que confirma a percepção de Tardif e Lessard (2005, p. 77) de que: “[...] o trabalho (docente) transcende, desse modo, ao tempo contável, invade a noite adentro, os fins de semana, etc. É sempre pouco, insuficiente.”. Mas, esses autores se referiam especificamente ao ensino presencial. Como no caso dos educadores entrevistados esse tempo é praticamente duplicado, em função da utilização de recursos de EaD, esse impacto tende a ser ainda maior.

Seria, sem dúvida, mais cômodo para eles restringirem suas atividades docentes ao cumprimento dos programas no âmbito presencial. Afinal:

[...] como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades paraescolares ou sindicais, das associações profissionais [...] (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 113).

Mas esse não era, definitivamente, o caso.

Os entrevistados tinham consciência disso e, apesar do ônus pessoal, perseveravam em suas práticas: coisa de professor. O ideal, no entanto, seria que eles não estivessem sozinhos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES

Certezas e incertezas fazem parte do cotidiano de qualquer profissão. Aliás, são inerentes à existência humana! Nesse contexto é que ocorrem as descobertas, as evoluções. No caso da docência, a certeza máxima está na necessidade de constante aprendizagem e aperfeiçoamento, que deve existir por iniciativa pessoal, mas também em sintonia e sincronia com a IES, num misto de simbiose e mutualismo entre os atores do processo.

A presente pesquisa poderia apresentar outros materiais reunidos a partir das entrevistas. Foi considerado, no entanto, que a inclusão dos mesmos, sem as considerações anteriores, seria inoportuna ou inconsistente. Assim, algumas percepções interessantes também emergiram de forma significativa:

A dedicação dos professores pesquisados era notória, repleta de afetividade, de paixão obstinada pela profissão, de preocupação com o bem formar os alunos. Por conta disso, eles inovaram, incorporaram novas tecnologias e propostas em suas práticas, apesar da maioria não dispor de formação pedagógica específica para o seu emprego. Isso não os impediu de obter bons resultados com elas, o que revela que seus saberes poderiam contribuir para o aprimoramento da utilização de recursos de EaD em cursos presenciais. Com certeza, eles também estariam melhor preparados para atuar em cursos na modalidade a distância, em função dessas experiências. Mas, isso não dispensa a necessidade de formação específica de professores para o uso das NTIC, seja nos cursos de graduação de profissões regulamentadas, que prevejam a atividade docente dentre suas atribuições; seja na formação continuada.

Não é apenas a formação em e com NTIC que deve ser considerada nas graduações, e incentivada pelas IES, no que se refere aos docentes. Os saberes da prática, as experiências dos professores também devem ser conhecidos, discutidos, teorizados e disseminados. A criação de bancos de dados e/ou repositórios²⁶ de OA (Objetos de Aprendizagem), e de núcleos de suporte tecnológico e pedagógico aos professores e discentes também deve ser considerada. Isso porque muitos professores dispõem de materiais digitais que poderiam ser aperfeiçoados pelo *design* pedagógico, e disponibilizados virtualmente pelas próprias IES, dentro de um projeto que pode ser considerado de produção docente e que pode ser de

²⁶ **Repositório:** São sistemas de informação que armazenam, preservam, divulgam e dão acesso à produção intelectual de comunidades universitárias. Disponível em: <http://dspace.ibict.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=43>. Acesso em: 05 jul. 2008.

extrema utilidade para o planejamento e implantação de cursos institucionais na modalidade EaD.

Assim, no contexto atual da sociedade, permeado pelas NTIC, sobretudo no caso de professores egressos de bacharelados, o ideal seria que, aos conhecimentos de suas áreas profissionais fossem acrescidos os tecnológicos e pedagógicos, que embasassem suas práticas e reflexões sobre elas. O mesmo também valeria no que se refere aos aspectos relativos à comunicação e expressão, inclusive no âmbito estético. Isso porque, vale salientar:

Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. Nesse sentido, a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 249).

Sendo assim, não seria incoerente idealizar que os cursos de graduação oferecessem, não somente disciplinas específicas para a formação de docentes, mas, também, disciplinas ligadas na área de Comunicação e Expressão.

Mas não se trata, apenas, de municiar os docentes com recursos de comunicação para auxiliar na aproximação com os alunos. Alguns professores também demonstraram seu desejo de conhecer, compartilhar e refletir sobre suas experiências com colegas. E essa disposição ficou evidente nas entrevistas. A percepção do pesquisador foi de que os docentes pesquisados encontraram, na presente pesquisa qualitativa, oportunidade para externar suas idéias e dúvidas, o que a tornou mais ágil, produtiva, aberta e franca.

A iniciativa solitária demonstrou o empenho e o comprometimento desses professores com as suas profissões e com a formação dos alunos, mas o intercâmbio colaborativo, incentivado pelas IES, potencializaria desdobramentos altamente positivos, com benefícios para todos os atores envolvidos.

Uma das conseqüências dessa colaboração poderia ser, por exemplo, a criação de repositórios de OA virtuais, ou a triagem dos materiais disponíveis e úteis para práticas pedagógicas, não importa se presenciais ou na modalidade EaD. Isto reduziria o tempo gasto para a produção de materiais virtuais.

Outro aspecto interessante que emergiu das entrevistas foi a postura flexível adotada pela maioria dos professores. Cientes de que nem todo o corpo discente dispõe de recursos de *hardware* e de conectividade para participar das atividades virtuais propostas, eles mantinham um modelo híbrido, ou seja: presencial ou a distância, respeitando as possibilidades individuais, mas ao mesmo tempo potencializava a transição de um para o outro. Suas práticas

potencializavam inclusão digital, pois os recursos utilizados em atividades virtuais eram disponibilizados pelas IES, ora obtidos junto a sítios da Rede Mundial, ambos gratuitos.

É importante lembrar que:

A tecnologia sempre foi instrumento de inclusão social, mas agora isso adquire novo contorno, não mais como incorporação ao mercado, mas como incorporação à cidadania e ao mercado, garantindo acesso à informação e barateando os custos dos meios de produção multimídia através das novas ferramentas que ampliam o potencial crítico do cidadão. Somos cidadãos e consumidores, emissores e receptores de saber e informação, seres ao mesmo tempo autônomos e conectados em redes, que são a nova forma de coletividade.

Irresistível! Nada melhor do que o espaço da escola para essa revolução (PRETTO e COSTA PINTO, 2006, p. 29).

Por tudo isso, a análise dos contextos e das percepções demonstrou o quão interessante e importante seria para as IES conhecerem as práticas desses professores, reconhecerem seu empenho e os motivarem ao constante aprimoramento, de forma integrada aos projetos de desenvolvimento institucional. Investir nessas atividades docentes, além de propiciar condições ideais para a produção de conhecimentos oriundos da prática, matéria para muitas dissertações e teses, também poderá estreitar os vínculos do alunado com a instituição, reduzindo a evasão escolar, melhorando o desempenho acadêmico e criando bases para a “fidelização” do egresso.

Esse horizonte ideal, tanto sob o ponto de vista acadêmico, como no que tange a interesses sociais e de mercado, atenderia ao pressuposto de que:

A formação integral do ser humano não se dá com o término do curso de graduação, mas é um processo na vida do indivíduo. À universidade cabe formar profissionais que venham a produzir conhecimento e que venham a refletir criticamente sobre a realidade, de modo a tornar o mundo melhor (GILBERTO, 2006, p. 161).

Nessa mesma perspectiva, a universidade deve formar seus alunos. Também deve prepará-los para a formação continuada, oferecendo ou não meios próprios para esse fim. Mas ela deve igualmente incentivar e viabilizar a formação continuada aos seus quadros, dando condições ideais para que estes aperfeiçoem suas práticas, reflitam e pesquisem sobre elas, para que resultem em produção de conhecimento, mister no qual o ambiente universitário é lócus privilegiado. Nesse sentido, também é fundamental a constituição de grupos de estudo e de outras formas de intercâmbio de práticas e experiências docentes, que relacionem esses saberes profissionais com uma discussão teórica, com o estado da arte das pesquisas, num processo dialético mediado e colaborativo.

Os professores entrevistados, ao utilizarem recursos de EaD em cursos de graduação presenciais, revelaram que essa experiência foi proveitosa, tanto que persistiram e, em alguns casos, ampliaram-na, com significativo impacto sobre o tempo docente, sempre com foco no aprendente, no oferecimento e descoberta de novos espaços de aprendizagem. Suas práticas híbridas, algumas delas consumadas a partir de sugestões de alunos (caso da **PRO2**), demonstraram sua preocupação em transcender a monotonia da mera transmissão de informações, descontextualizada, estanque, distanciada do cotidiano. A distância presente em suas atividades, em verdade, era meio de aproximação com o aluno, e deste com o conhecimento, potencializando a continuidade autônoma desse processo de aprendizagem. Associavam, dessa forma, as possibilidades da EaD ao ensino presencial, conscientes de que:

A socialização do conhecimento proposta nos projetos de educação a distância permite ao indivíduo construir um caminho próprio, propicia um trabalho centrado na circularidade dos saberes o que, certamente, levará à exploração de espaços, com culturas diferenciadas, e de conhecimentos diversos produzidos em todo o planeta (GILBERTO, 2006, p. 162).

Se os professores entrevistados entenderam haver alcançado esses objetivos, mesmo que de forma empírica e sem condições adequadas, institucionais e profissionais, o que não será possível a partir de iniciativas integradas, colaborativas, apoiadas pelas IES?

Elas são indispensáveis ao incentivo dessas atividades e, ao mesmo tempo, para evitar que os docentes que têm essas iniciativas sejam solitariamente e de múltiplas formas onerados. Essa dedicação estava presente nos discurso de todos os docentes entrevistados, junto com todas as tensões envolvidas, pois:

Queira ou não, o professor sempre será o único mediador entre a organização escolar e os estudantes. Assumindo esse papel, é inevitável que ele interiorize subjetivamente as exigências objetivas de suas próprias posições e as viva como **desafios e dilemas pessoais** diante dos quais irá desenvolver algumas estratégias, como o superinvestimento em seu trabalho, com os riscos de esgotamento que isto comporta, a fuga, o desinteresse, a renúncia ou a procura de um equilíbrio entre a vida privada e o trabalho (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 268).

O desafio de proporcionar ambientes adequados para a aprendizagem foi perceptível no dizer dos entrevistados, e comprovou a consciência de que:

Com essas novas tecnologias também se desenvolvem processos de aprendizagem a distância. São as listas e os grupos de discussão, é a elaboração de relatórios de pesquisa, é a construção em conjunto de conhecimentos e são os textos espelhando o conhecimento produzido, são os *e-mails* colocando professores e alunos em contato fora dos horários de aula, é a facilidade de troca de informações e trabalhos a distância e num tempo de grande velocidade, é a possibilidade de buscar dados nos mais diversos centros de pesquisa através da Internet (MASETTO, 2001, p.137).

A estratégia de utilizar recursos de EaD em disciplinas presenciais demonstrou que esse desafio fora aceito.

Em função dessas práticas, os professores pesquisados confirmaram o superinvestimento em seu trabalho, que extrapolava o tempo formal. O esgotamento, no entanto, só foi detectado de forma evidente no caso da **PRO2**, que reduziu sua jornada de trabalho remunerado e estabeleceu regras para a comunicação virtual (tempo não remunerado), para melhorar sua qualidade de vida. Mas, mesmo no caso dos demais, os dilemas estão presentes.

É certo que as IES ofereciam recursos de EaD para apoio ao ensino presencial, embora alguns não atendessem às expectativas de alguns dos entrevistados (o **PRO6**, por exemplo), mas a iniciativa de utilizá-los era uma do professor, pessoal. Caberia a ele providenciar materiais específicos para ambientes e situações.

Essa condição pode facilitar o trabalho docente, por um lado, mas implica dispêndio de tempo normalmente não remunerado. Esse contexto é parte de um processo de transição vivido pela Educação, que por sua vez reflete transformações sócio-econômicas influenciadas pelo neoliberalismo de mercado vigente.

A Educação não pode ficar refém desse processo, mas tampouco pode ficar alheia a ele.

A utilização das NTIC na Educação, incluindo a incorporação de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais, como fizeram os entrevistados, é uma das estratégias para reverter eventuais tendências de mercantilização do ensino. Mas não basta que as IES ofereçam recursos tecnológicos para práticas docentes facultativas; ou que professores optem pela utilização desse tipo de instrumentos, institucionais ou externos:

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora [...] muitas coisas terão de mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (SANCHO, 2006, p. 36).

O idealismo não deve ser exclusivo do professor. Ele também envolve outros aspectos, que se constituem em alguns dos desafios da universidade atual, tais como:

[...] renovar-se face à expansão dos conhecimentos e ampliação dos horizontes humanos: vivenciar novas experiências formativas; dar lugar à formação contínua através da concretização do conceito de aprender a aprender; buscar uma genuína educação sem perder de vista a utopia e os valores que são os diferenciais de uma autêntica criação (ENRICONE, 2003, p. 40-41).

Esses desafios poderiam ser resumidos na necessidade e premência da Educação se reencontrar perante a avassaladora transformação porque passa a sociedade; de retomar o ideal da formação plena do indivíduo contra contextos que celebram o materialismo e o consumismo desenfreado, que almejam o lucro em qualquer circunstância, mesmo em detrimento do indivíduo e da própria humanidade.

O momento é, portanto, de transição. Por isso mesmo envolve conflitos e incertezas sobre os caminhos a seguir, tantas são as novas variáveis que vieram se juntar às antigas. Mas aqui também vale, em seus aspectos positivos, o jargão de mercado que afirma que momentos de crise são situações de oportunidade.

A Educação, por meio de seus atores e dos meios que dispuserem, deve encarar esses desafios, consciente de seu potencial transformador da sociedade. Para tanto deve apropriar-se dos mesmos meios atraentes que o mercado aprendeu a usar habilmente, não como instrumentos de alienação e condicionamento, mas como instrumentos de dominação. Para tanto, deve associá-los a sua intencionalidade básica, ou seja: formar indivíduos capazes de observar, analisar e transformar a sociedade em que vivem, e não apenas serem vítimas das circunstâncias, massa de manobra, consumidores “esclarecidos”.

Esse entendimento encontra respaldo na percepção de Franco, segundo a qual:

A verdadeira atividade docente deve ser sempre considerada uma práxis, uma vez que a prática do professor deve necessariamente envolver:

- uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação;
- o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção de sua intencionalidade;
- intervenção planejada e científica sobre o objeto com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2005, p. 49-50).

A rigidez fragmentada de modelos de ensino anacrônicos, e a resistência à mudanças potencialmente positivas para o processo de ensino-aprendizagem é totalmente incompatível com essa perspectiva ecológica da práxis, que:

Para a filosofia marxista [...] é entendida como a relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo.
[...] A práxis é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada (FRANCO, 2005, p. 50).

Para assumir essa postura e desempenhar essa fundamental missão são necessários indivíduos ainda mais especiais do que os definidos pelo modelo neoliberal de mercado. Eles devem ser:

[...] pessoas que não se deixaram contaminar pelos vírus de qualquer uma das três grandes pragas que hoje nos rondam – o ódio entre as pessoas, o

misto de descrença e pessimismo e um neo-hedonismo desvairado que, no fundo, é um convite ao suicídio coletivo, como espécie e como civilização -, (pessoas) que não se deixam perturbar por eventuais tropeços, obstáculos e perplexidades (PFROMM NETTO, 2001, p. 23).

Professores com essas características devem estar cientes de que: “[...] não faltam razões para crer que vivemos uma etapa promissora de transição, a apontar para alterações vastas e profundas nas condições gerais de vida” (PFROMM NETTO, 2001, p. 23). Suas práticas preparam para novos horizontes nesse processo, pois:

Ao ver dos que estão mais bem informados a respeito das mudanças em marcha, os dias atuais não passam de um simples prólogo para uma gigantesca metamorfose que gerará novas idéias, novos rumos, novas formas de vida e de cultura humanas (PFROMM NETTO, 2001, p. 24).

Essa postura, no quadro atual, é tão necessária quanto premente, pois:

O que há de mais dramático nesse panorama indubitavelmente perturbador, a que não pode deixar de se aduzida a incrível velocidade com que as mudanças e inovações acrescentam montanhas de novas informações ao nosso acervo universal de conhecimento, é a constatação de que, sob a égide da informática e da telemática, toma forma um novo mundo. Um mundo novo no qual a distância que tem separado os países pobres dos países ricos tende a aumentar, e não a diminuir. Qualquer nação do grupo desenvolvido, em desenvolvimento ou emergente que não se disponha a levar muitíssimo mais a sério os problemas da geração e da compartilha generalizada de informação, corre o grave risco de sucumbir como sociedade, como cultura e como economia, limitando-se a vegetar, em usa miséria múltipla, em função das sobras dos demais, num parasitismo que pouco dista do fim de todas as esperanças de se apresentar perante a comunidade internacional das nações como um Estado livre, adulto e soberano (PFROMM NETTO, 2001, p. 28-29).

Não é esse tipo de “globalização” que deve nortear os projetos educativos.

Assim, o acesso ao conhecimento, e aos múltiplos meios de obtê-lo (ambientes: de aula presencial, de aprendizagem virtual; ou modelos híbridos, como os adotados pelos professores entrevistados) deve ser considerado em qualquer prática que vise à autonomia intelectual do aluno. Conhecimento contextualizado, construído de forma analítica, crítica. Conhecimento capaz de entender e transformar em benefício da humanidade.

Nesse contexto, Moraes (2002, p. 22) é precisa ao afirmar que: “[...] compreender o pensamento eco-sistêmico e cultivá-lo nos ambientes escolares significa o resgate de dimensão contextual, ecológica e sistêmica da vida”; e que (p. 23): “Cabe à educação desempenhar um papel importante neste sentido e as novas tecnologias certamente poderão colaborar nesta direção, nutrindo, incentivando e potencializando esses processos”.

Daí, antes de mudar a humanidade, ou melhor, para contribuir significativamente para sua evolução, é preciso adaptar a Educação a essa realidade, e:

O conjunto genericamente denominado tecnologia educacional oferece meios poderosíssimos de transformação da realidade educacional. Antigamente, o mundo era imenso e as pessoas podiam ser pequenas. Hoje, o mundo é pequeno e as pessoas precisam ser enormes, nas suas competências, nos seus conhecimentos, nas estratégias e nos processos mentais de que se valem. Daí o imperativo, que não é apenas brasileiro, mas mundial, de elevar todo o sistema educacional, tanto formal como informal, a um outro e mais alto nível, a um outro padrão de excelência, coerente com os novos tempos e novos desafios (PFROMM NETTO, 2001, p. 59).

Mas para o sucesso desse empreendimento não bastam experiência isoladas e desconexas. Elas precisam ser objetos de pesquisa e integrarem projetos institucionais, sintonizadas com as tendências do paradigma emergente, pois:

O pensamento eco-sistêmico pressupõe a necessidade de conceber a educação como um sistema, simultaneamente aberto e fechado. Organizacionalmente fechado e estruturalmente aberto [...] Esta mudança de enfoque requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas, de posturas, atitudes e valores coerentes com esta linha de pensamento, congruentes com os princípios organizadores da vida, com os parâmetros sistêmicos, sinalizadores de processos interativos, dinâmicos, transdisciplinares e interdependentes (MORAES, 2002, p. 20).

A função das IES nesse contexto, será a de dar condições adequadas, técnicas, pedagógicas e profissionais, para o desempenho dos educadores. Condições que favoreçam à iniciativas criativas e inovadoras, capazes de aproximar o professor do aluno e, ambos da instituição, consubstanciando um processo colaborativo de amplo espectro.

Este tipo de pensamento requer também que vejamos os sistemas educacionais como estruturas dissipadoras de energia, como redes autopoieticas, auto-organizadoras que aceitam o desconhecido, que acolhem o inesperado, o imprevisível e se auto-organizam a partir de suas novas conexões e relações (MORAES, 2002, p. 20).

Assim, a função institucional não deve incluir apenas a disponibilização de instrumental ou o estabelecimento de mecanismos formais de controle administrativo discente e docente. O apoio pedagógico e a pesquisa sobre práticas como as desenvolvidas pelos professores entrevistados, ou seja, a utilização de recursos de EaD em cursos de graduação presenciais, também devem ser considerados, até por que:

Trabalhar com essas ferramentas em educação requer que o pensamento do indivíduo vá além do determinismo e da linearidade tão presente nos pré-requisitos estabelecidos pelo ensino tradicional e que muitas vezes criam impedimentos para o desenvolvimento natural do aprendiz (MORAES, 2002, p. 21).

Esse apoio pedagógico é fundamental, pois:

As possibilidades de navegação que esses novos espaços do conhecimento apresentam, requerem modificações e aberturas educacionais urgentes, no sentido de atender a essas novas demandas e melhor compreender o processo de construção do conhecimento usando as tecnologias digitais (MORAES, 2002, p. 21).

Sem esse aporte, uma determinada estratégia, que utilize recursos de EaD, pode apresentar resultados “homogêneos”, como mencionado pelo **PRO5**, quando da utilização de *WebQuest*; ou que desestimulem seu uso pelo docente e/ou provoquem desinteresse nos alunos. E mesmo que haja esse apoio, nada garante que uma mesma prática surta efeitos sistematicamente positivos, medíocres ou negativos. Existem situações de aprendizagem diferentes e o próprio “material” de trabalho do professor - o aluno - é diferenciado de turma para turma, ou mesmo dentro de uma mesma. Nesse caso:

[...] é importante que o professor desenvolva mecanismos, tais como: o constante questionamento e a reflexão sobre os resultados do trabalho com o aluno, para poder depurar e aprimorar a efetividade de sua atuação no novo ambiente de aprendizagem (VALENTE, 2002, p. 44).

Mas o apoio pedagógico também é indispensável para embasar essa reflexão sobre o processo, que não implica necessariamente em descarte de um recurso, mas em adaptações, ou mesmo em aplicação diferenciada, como forma de atendimento personalizado ao aluno.

As transformações que preparam o novo paradigma não podem ser feitas exclusivamente a partir de iniciativas pontuais, fragmentadas. Tal condição contraria, inclusive, o caráter transformador e evolutivo desse processo, pois: “A consciência ecológica tende a ser mais integradora, global e questionadora das formas de poder que sustentam as instituições e a sociedade” (MORAES, 2002, p. 22).

Nesse sentido, oferecer tecnologia de ponta em cursos de graduação não é condição suficiente para garantir a qualidade do ensino proporcionado. A existência de unidades estanques de EaD nas universidades também não garante a melhoria das condições do ensino presencial. O ideal é que, da mesma forma que se busca a integração entre pós-graduação e graduação, por meio de projetos de iniciação científica e de pesquisa, também haja o mesmo tipo de aproximação e intercâmbio entre modalidades de educação, presencial e a distância. Assim, docentes e alunos estariam preparados para atuarem nas duas áreas, com os múltiplos recursos e estratégias que esses modelos potencializem. Essa perspectiva é coerente com o entendimento de que:

As disciplinas da área de Tecnologias, de um modo geral, caracterizam-se pela flexibilidade e pelo dinamismo no atendimento a interesses emergentes

quanto a temas, problemas, propostas e projetos de pesquisa compartilham o eixo comum da integração ensino-pesquisa graduação e pós-graduação (CARNEIRO, 2003, p. 144-145).

Esse enfoque também corrobora a visão segundo a qual:

Estamos cientes de que o essencial não é a tecnologia, mas uma perspectiva pedagógica que busque a participação, a colaboração e as múltiplas conexões entre os aprendentes. [...] Tudo depende da competência pedagógica do educador para utilizar essa nova ferramenta. Portanto cabe-nos utilizar adequadamente as tecnologias digitais, de modo a potencializar essa comunicação emancipatória (OLIVEIRA, 2002, p. 101).

Para contornar essas anomalias e ampliar efetivamente as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem na graduação, como em todos os níveis, é necessário que essas práticas unam a intencionalidade docente com a formação básica e continuada de professores em NTIC e pedagogias associadas.

Essa formação deve ocorrer desde a graduação em profissões que incluam a docência entre suas atribuições, o que abarca bacharelados. Esse enfoque, aliás, vem se constituindo numa tendência da atualidade:

[...] por conta da abertura que está havendo, há poucas décadas, no ensino superior, para a formação das competências pedagógicas dos professores universitários, que são de fundamental importância para sua atuação docente e a aprendizagem de seus alunos. [...] Professores, mestrandos e doutorandos de várias áreas de bacharelado: buscam em disciplinas optativas a formação pedagógica de que necessitam. E é interessante observar que todos esses profissionais, ao mesmo tempo em que buscam novas metodologias de aula, procuram também a discussão de seus papéis como professores e da maneira como se relacionam com seus alunos em aula, como motivá-los etc. (MASETTO, 2001, p. 138).

Esse enfoque foi identificado no discurso dos professores entrevistados, lembrando que apenas dois (**PRO3** e **PRO5**) tinham formação em Pedagogia, e somente uma (**PRO3**), em EaD. Exceção feita a esta última, todos os demais utilizavam NTIC e recursos de EaD de forma empírica e isolada, mas sempre buscando aproximação e interação com os alunos, pela utilização de meios aos quais eles já estavam familiarizados e, assim, estabelecendo uma relação de cumplicidade na construção do conhecimento, com bons resultados.

Assim, se Alarcão (2005, p. 10) questiona: “Quem criará o contexto que os leve a integrarem-se e a viverem a escola em vez de se isolarem e quererem apenas ‘passar pela escola o mais depressa possível?’”; é indubitável que posturas como as relatadas pelos entrevistados permitem responder que essa função caberá ao professor. Mas para que ele desempenhe de forma efetiva esse papel é preciso associar esses conhecimentos práticos ao embasamento pedagógico, como acena Franco:

A mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente deverá ser a base da nova epistemologia da prática, uma vez que o professor só pode constituir seu saber-fazer, a partir de seu fazer refletido e contextualizado historicamente (FRANCO, 2005, p. 44).

E esse saber deve ser compartilhado, refletido e pesquisado; acompanhado de formação que prepare os professores para a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos, pois:

[...] não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. Seja na educação presencial, seja na virtual, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade e em cada uma de suas unidades (MASETTO, 2001, p. 155).

A instituição também não deve deixar o professor sozinho nem passivo nesse processo de transição, pois, como lembra Carneiro (2003, p. 143): “Introduzir tecnologias na escola requer profissionais adequadamente treinados. Exige do professor desempenhar nova função, a de protagonista dessa integração”.

Como já visto, é crescente a busca de acadêmicos, mesmo de cursos de bacharelado, por uma formação que os prepare também para o desempenho de atividades docentes. Essa formação deve considerar os contextos atuais, inclusive tecnológicos, pois:

Entre os argumentos favoráveis à incorporação das tecnologias da informação e da comunicação nos cursos superiores de formação de professores, destacam-se: as mudanças na forma de elaboração, aquisição e transmissão dos conhecimentos; as possibilidades de renovar o conteúdo e os métodos pedagógicos e ampliar o acesso à educação superior, a modificação do papel do educador em relação ao processo de aprendizagem (CARNEIRO, 2003, p. 144).

Mas essa preocupação com a formação pedagógica com tecnologia, preparando para diferentes contextos e ambientes de aprendizagem, não pode ficar restrita a cursos de graduação. Os professores já atuantes também devem ser preparados para:

[...] atribuir a esses maravilhosos instrumentos que as tecnologias da informação e de comunicação oferecem a sua correspondente dimensão pedagógica. Às suas potencialidades tecnológicas devem ser integradas as suas possibilidades educativas (GUTIÉRREZ, 2003, p. 39).

Esse processo mudança pedagógica, para uns, e iniciação pedagógica, para outros é, segundo Valente (2002, p. 30), a base para a almejada transição: “[...] de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento”, associando, assim, as perspectivas construtivistas de Piaget e Vygotsky, às expectativas da chamada produção enxuta (p. 33): “Trabalhadores habilitados, Ferramentas flexíveis, Produtos quase exclusivos, Alta qualidade, Alta quantidade”, porque se a qualidade é

almejada pela Educação, também é sua meta que ela esteja disponível para todo indivíduo. No entanto, o mesmo autor afirma que (p. 37): “[...] a Pedagogia segundo a visão da produção enxuta, ainda está por nascer”.

As percepções dos entrevistados sobre suas práticas revelaram que, se ela ainda não nasceu ao menos está em fase embrionária, com “DNA” de boa qualidade. Mas seus frutos podem ser perdidos se não houver o devido acompanhamento e apoio institucional. Esse acompanhamento não implica em controle absoluto do processo, mas em propiciar condições para que esse trabalho docente seja realizado, o que, nesses novos contextos, exige maior dedicação dos professores, pois:

A implantação de novas idéias depende, fundamentalmente, das ações do professor e dos seus alunos. Porém essas ações, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, alterar currículo, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar novas tecnologias (VALENTE, 2002, p. 41).

E essa autonomia não fica restrita somente às salas de aula presenciais. Segundo Valente (2002, p. 42-43): “[...] grande parte do aprendizado poderá ocorrer fora da escola, em viagens, excursões, museus, e mesmo em casa”. A maioria dos professores entrevistados (**PRO2**, **PRO3**, **PRO5** e **PRO6**), pela própria natureza de suas disciplinas, adotou essas múltiplas possibilidades, alternando aulas presenciais com pesquisas virtuais e de campo, como estratégias para dar sentido aos conteúdos lecionados.

Essa multiplicidade de fontes de informação, e a necessidade da mediação docente no processo de obtenção, análise e sintetização, contribui inclusive para a superação de estratégias discentes baseadas na memorização de apostilas e livros-textos. Conceitos mais aprofundados e complexos de pesquisa são progressivamente inculcados nos alunos. Além disso, tal postura, flexível e aberta, focada e próxima do aluno, permite que o professor desenvolva atividades interativas e colaborativas, desempenhando:

[...] um papel de desafiador, mantendo vivo o interesse do aluno, e incentivando relações sociais, de modo que os alunos possam aprender uns com os outros e saber como trabalhar em grupo. Além disso, o professor deverá servir como modelo de aprendiz e ter um profundo conhecimento dos pressupostos teóricos que embasam processos de construção de conhecimento e das tecnologias que podem facilitar esses processos (VALENTE, 2002, p. 43-44).

Mais uma vez, não basta disponibilidade para ser aprendiz: para aliar os saberes da experiência ao profundo conhecimento sobre aspectos pedagógicos e tecnológicos, é preciso

que sejam proporcionadas condições adequadas para a aprendizagem. E, segundo Valente (2002):

A mudança na escola não será por decreto ou acontecerá de um dia para o outro. Será um processo de construção da mudança. Ela deve partir de uma proposta ampla e consistente, que prevê uma articulação teórico-prática. Esta proposta, colocada em prática, deverá ser acompanhada pelos respectivos profissionais envolvidos e, certamente, contar com o apoio efetivo de especialistas mais experientes, quando necessário. Esse apoio será decisivo na reflexão sobre os resultados e nas buscas de novos conceitos e estratégias para aprimorar a proposta original (VALENTE, 2002, p. 45).

É importante lembrar que a simples utilização de recursos de EaD mediadas por computador não garante o aprendizado, com alerta Valente (2002, p. 46): “A compreensão é fruto de como o computador é utilizado e de como o aluno está sendo desafiado na atividade de uso desse recurso”.

Assim, para bem utilizar as potencialidades do computador e dos ambientes virtuais é preciso assegurar condições adequadas, físicas e pedagógicas, para o seu emprego, pois, se esses recursos:

[...] ampliam as possibilidades que o professor dispõe para o uso do computador na construção do conhecimento, também demandam um discernimento maior por parte do professor e, conseqüentemente, uma formação mais sólida e ampla. Isso deve acontecer tanto no domínio dos aspectos computacionais quanto do conteúdo curricular (VALENTE, 2002, p. 23).

É indispensável relembrar, no entanto, que os cursos de graduação onde os docentes entrevistados desenvolveram suas práticas híbridas eram presenciais, e a utilização dos recursos proporcionados pelas IES, onde os entrevistados lecionavam era facultativa. Ora, esse contexto agrega variáveis de equacionamento complexo, pois esse processo poderia ser considerado como uma “formalização” do informal, ou limitar a atuação de uma significativa estrutura de apoio ao atendimento personalizado a um pequeno contingente de professores efetivamente usuários dos recursos.

O planejamento institucional deve estar atento, sim, às expectativas do mercado e aos contextos sociais, políticos e culturais. Mas deve conciliá-los com as intencionalidades da Educação, pois de nada adianta prover as instituições de recursos tecnológicos de última geração, se os atores do processo não estiverem preparados para utilizá-los de forma adequada e dinâmica.

Nesse contexto, a mesma interatividade, colaboração, participação e construção de conhecimento que se espera do processo de ensino-aprendizagem também é aguardada na

relação professor-instituição. Essa perspectiva também é válida no que se refere à formação básica e continuada de professores, seja na área da Pedagogia, seja nas licenciaturas, seja nas profissões que incluam entre suas atribuições atividades docentes. Alarcão (2005, p. 35), propôs alguns itens que devem ser considerados nessa formação, tais como: “a) conhecimento dos princípios de psicologia humanista; b) desenvolvimento de materiais promotores da autonomia; c) formação para uma tutoria libertadora e não transmissiva”.

Qualquer que seja a circunstância, ela deve, sempre, conciliar aspectos pedagógicos e tecnológicos, incluindo conhecimentos de estética e comunicação que favoreçam a aprendizagem, pois:

Embora seja intrínseco às relações humanas e, portanto, fundamental nas relações sociais, o processo comunicativo é algo que pode ser aperfeiçoado, modificado, melhorado, a fim de ampliar os objetivos a que se destina – propiciar o desenvolvimento científico-tecnológico e, especialmente, tornar mais fácil e prazerosa a vida em sociedade (TOSCHI, 2003, p. 111).

Nesse sentido, a empatia não pode ser apenas uma característica natural de determinados professores, mas, também, fruto de processos formativos docentes, acadêmicos e práticos. Da mesma forma, a formação e as práticas não podem ser restritas à mera reprodução de modelos pré-estipulados ou “consagrados”.

Com todas essas variáveis:

[...] a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação.

No entanto, o que se nota, principalmente nesse momento, é que essa formação não tem acompanhado o avanço tanto tecnológico quanto do nível de compreensão sobre as questões da informática na educação que dispomos hoje. Isto tem acontecido, em parte, porque as mudanças pedagógicas são bastante difíceis de serem assimiladas e implantadas nas escolas. A outra dificuldade é apresentada pela velocidade das mudanças da informática, criando uma ampla gama de possibilidades de usos do computador, exigindo muito mais dessa formação do professor, o que acaba paralisando-o (VALENTE, 2002, p. 18-19).

A alternativa à paralisação e à insegurança perante esse universo mutante, é a motivação e a parceria entre os atores do processo, obviamente acompanhada pelo investimento em recursos e formação, pois a apropriação das NTIC e seu uso adequado são indispensáveis para atingir as intencionalidades de Educação. De outra forma:

[...] corremos o risco de termos que nos contentar em trabalhar em um ambiente obsoleto e em descompasso com a sociedade atual. A educação enxuta será realizada em ambientes alternativos e a escola, como é hoje, será fossilizada definitivamente (VALENTE, 2002, p. 46).

A sobrevivência da escola como lócus da formação do indivíduo depende de sua capacidade de adaptação perante os contextos, inclusive os adversos, para, num processo dialético, preparar indivíduos para transformá-los, em prol da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, as modalidades: presencial e a distância, podem existir institucionalmente como unidades especializadas, mas nunca pedagogicamente estanques. O modelo híbrido que caracterizou as práticas adotadas pelos professores entrevistados, mostrou que elas podem coexistir de forma útil e proveitosa, sobretudo como forma de atendimento personalizado do aluno, e de contornar problemas que ocorrem no cotidiano dos cursos presenciais (faltas por motivo profissional, etc.). Também serviram para preparar o alunado para a formação continuada.

Essas experiências merecem e devem ser conhecidas, reconhecidas e apoiadas, de múltiplas formas, pelas IES. Também devem ser compartilhadas com outros professores para não correrem o risco de, como lembra Valente (2002, p. 17), serem apenas mais uma das “[...] diversas experiências instaladas no Brasil que apresentam mudanças pedagógicas fortemente enraizadas e produzindo frutos”, mas que, segundo este autor:

[...] não se alastram e isso aconteceu, principalmente, pelo fato de termos subestimado as implicações das mudanças pedagógicas propostas no sistema educacional como um todo: a mudança na organização da escola, na dinâmica da sala de aula, no papel do professor e dos alunos e na relação com o conhecimento (VALENTE, 2002, p. 17).

Se há uma tendência de utilização crescente e formal desses recursos também em cursos presenciais, potencializada pela legislação em vigor, inclusive (máximo de 20% da matriz curricular), ela não pode ser encarada de forma dispersiva ou deslocada. Deve fazer parte de um projeto institucional que incentive, apóie, socialize e dê suporte tecnológico e pedagógico a iniciativas como as dos professores entrevistados.

O movimento migratório dos professores que se viram instados a penetrar na cultura virtual e a construir materiais didáticos hipertextuais encontrou sustento em oficinas, onde se trabalham questões como virtualidade, potencialidades deste meio, multimídias, hipertexto e hiperímias. Ações como essas, de oferecer situações-problema como um convite à reflexão acerca dos potenciais espaços de produção hipertextual, sob certo aspecto, podem configurar um fio de Ariadne, no sentido de servirem de um guia aberto para a construção de conceitos e das produções (PERNIGOTTI, 2003, p. 287-288).

A utilização desses recursos é fundamental no contexto atual, pois, como afirma Pernigotti (2003, p. 288): “Do ponto de vista didático, a possibilidade de simulação oferecida pelas tecnologias digitais constitui-se em importante recurso de aprendizagem”. Essas práticas

híbridas, aliás, são coerentes com a visão desta autora (p. 289), no que se refere à utilização de materiais em múltiplos ambientes, virtuais ou presenciais: “A proposta de inserção de multimídias está voltada para a produção desses objetos de modo que possam ser acionados como recursos nesse e em outros cursos desenvolvidos pelos professores até mesmo na modalidade presencial”.

Mas a utilização de recursos virtuais nem sempre demanda sua produção autônoma, que demanda tempo de pesquisa, planejamento, execução e retro-alimentação. O suporte institucional, nesse sentido, também poderia ocorrer no apoio à triagem, análise e adaptação de OA já existentes, disponíveis nos vários repositórios virtuais existentes.

Trata-se, portanto, de estabelecer uma parceria entre todos os atores envolvidos no processo, numa associação mutuamente útil e frutífera.

As práticas adotadas pelos entrevistados foram iniciativas pessoais, com ônus pessoal, mas que tiveram impacto positivo, que repercutiu da mesma forma para as IES, pela qualidade da formação que propiciaram. A aproximação professor/discente que tende a ocorrer nesse processo, também pode ser institucionalmente interessante, pois essa empatia, ampliada pelo relacionamento e mediação extra-classe, pode funcionar como instrumento de mitigação da evasão escolar, quando as questões pedagógicas forem determinantes nessa decisão. Afinal, a mediação docente que se amplia no tempo e no espaço virtual, tende a motivar o aluno, que motiva o professor, estabelecendo um círculo virtuoso de aprendizagem, que só será rompido por motivos extra-acadêmicos. A familiarização com esses ambientes, associada a essa relação pró-ativa, também pode desenvolver vínculos que se estendam à formação continuada, pós-graduação. Ligações de confiança epistemológica e não de dependência intelectual, bem entendido.

O papel do professor, portanto, continua indispensável, além de muito mais especializado e, ao mesmo tempo, abrangente. Hoje, ele deve dominar os conteúdos curriculares de suas disciplinas, mas também precisa se apropriar das múltiplas formas de apresentá-los aos alunos, utilizando de estratégias convencionais até os mais sofisticados meios tecnológicos.

Esse é um processo que demanda empenho constante, flexibilidade e criatividade docente, mas que nem sempre é reconhecido, pois, como lembra Toschi (2003, p. 112): “A sociedade espera muito do professor, mas não valoriza seu trabalho, responsabilizando-o pelo que existe de ruim na educação”.

As práticas dos entrevistados mostraram que eles se empenhavam além das formalidades, na busca de reverter esse quadro. O modelo híbrido que adotaram em suas práticas, mesclou

de presencial e a distância, permitiu flexibilidade, atendimento personalizado, contextualização, ampliação do espaço de aprendizagem. Foi ora fruto de iniciativa pessoal, ora de demanda discente (caso da **PRO2**), mas, nos dois casos, denotou atenção dos docentes aos contextos em que realizavam suas práticas.

Esse modelo se afigura ideal para cursos de graduação, sobretudo pela faixa etária majoritária de seus ingressantes. Por isso mesmo, essa transição deve ser conduzida de forma a consolidar suas potencialidades, considerando todas as partes envolvidas, o que inclui:

- **No âmbito governamental:**

- Promover acesso democrático a meios computacionais e de acessibilidade, o que vem sendo realizado mediante linhas de financiamento específicas e implantação de espaços públicos de acesso à Internet;
- Incentivar à pesquisa na área da tecnologia educacional, nas IES públicas e particulares, por meio dos organismos de fomento disponíveis.

- **No âmbito das IES:**

- Promover a formação continuada de professores em NTIC e nos aspectos pedagógicos a elas relacionados;
- Criar núcleos de apoio pedagógico e tecnológico aos docentes, inclusive no que se refere à preparação de materiais didáticos; produção, pesquisa e adequação de objetos digitais de aprendizagem, disponibilizáveis em bancos de dados e/ou repositórios institucionais; administração de tempo. Esse trabalho, em parceria com núcleos de EaD, seria útil, também, para potencializar cursos nessa modalidade;
- Investir em recursos físicos e lógicos, disponíveis tanto para apoio ao ensino presencial como para cursos a distância;
- Criar grupos de estudos para propiciar troca de experiências e reflexão sobre as práticas docentes, inclusive produzindo pesquisas sobre as mesmas, socializadas dentro e fora do ambiente institucional, lembrando que:

A noção de reflexividade significa que os saberes, as competências, as significações e as interpretações dos parceiros das interações são sistematicamente reinvestidos na própria interação e contribuem, desse modo, ao seu desenvolvimento (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 171).

- Valorizar o trabalho desses professores, pois a utilização de recursos de EaD, que implica em maior dedicação, potencializa reflexos positivos adicionais para as IES, tais como:
 - Redução da evasão escolar, quando o âmbito pedagógico for determinante nesse desdobramento;
 - Motivação discente, que tende a se reproduzir no mercado, com reflexos positivos sobre a imagem institucional;
 - A aproximação docente-discente tende a abranger a instituição, criando uma relação de afinidade que potencializa a continuidade da formação na IES.

- **No âmbito docente:**
 - Buscar constante aprimoramento em conteúdos e estratégias docentes;
 - Refletir sobre suas práticas e compartilhá-las.

É importante salientar que a pesquisa sobre as práticas sugerida acima, é no âmbito pedagógico. É certo que todos os professores entrevistados são, no mínimo, mestres em suas áreas de formação, mas apenas uma, a **PRO3**, em Pedagogia. Assim, eles se formaram pesquisadores em suas áreas de conhecimento, mas o fato de exercerem atividades docentes recomenda que pesquisem, também, sobre suas práticas.

Essa é mais uma das variáveis que caracteriza o momento de transição paradigmática atualmente vivenciado pela humanidade; contexto em que a visão ecológica, holística, é apontada como ideal.

As tecnologias são partes intrínsecas desse contexto, íntimas das novas gerações desde a infância, atraentes. Podem ser utilizadas como instrumentos de dominação ou de autonomia intelectual, de condicionamento ou de transformação social, para o bem ou para o mal da humanidade. O que antes ocorria “a todo pano”, depois “a todo vapor”, “a jato”, hoje flui na velocidade do pensamento.

Quem não estiver preparado para essas novas formas de “navegar” tenderá a ficar simplesmente à deriva, ao sabor de correntezas, que podem levá-los à alienação inconsciente, que submete em vez de libertar; ou ficará remando quixotescamente contra elas, pois não se pode simplesmente resistir as NTIC, ou ignorá-las, desprezando seus aspectos positivos em função do mau uso que o poder faz delas.

A velocidade alucinante que caracteriza o surgimento e evolução das NTIC demanda que os seres humanos aprendam a controlá-las e utilizá-las para o bem da humanidade. O papel da Educação, por meio de seus atores, sobretudo dos docentes, para a consumação desse ideal, é de aprender a utilizar as NTIC em nome da formação de indivíduos íntegros, capazes de transformar positivamente a sociedade.

Finalmente, se a principal função reservada à atividade docente é a de mediação desse processo, que envolve múltiplos e complexos contextos, é insofismável que os professores devem ser formados e permanecerem em constante processo de aprendizagem, criação, reflexão e aprimoramento de suas práticas, atentos a tudo o que possa aperfeiçoá-las. Mas eles não podem nem devem estar isolados nessa caminhada: em qualquer circunstância, é fundamental que estejam presentes a troca de experiências e o apoio constante das IES, dando

suporte pedagógico e tecnológico, valorizando suas iniciativas, consciente de que elas contribuem para a construção de novo conhecimento, e de que a universidade é, efetivamente, lócus privilegiado desse processo.

Os pesquisados demonstraram buscar aprimoramento não apenas em suas áreas de formação acadêmica, nas quais são referências, mas também nas formas de atuação docente e em NTIC que utilizam em suas práticas. São educadores 24 horas por dia, porque usam recursos de EaD para ampliar, no tempo e no espaço, as possibilidades de aprendizagem do aluno, para compensar reduções de cargas horárias de cursos presenciais ou para viabilizarem tratamento individualizado aos aprendentes, às vezes em detrimento de suas horas de lazer. São educadores que buscaram, com o apoio das IES, ou por iniciativa e ônus financeiro próprios, melhorar ou adaptar seu desempenho profissional em meio a um processo de transição de múltiplas facetas: de paradigma científico, institucional e social.

Alguns dos pesquisados não dispunham de recursos institucionais adequados à realização de seus projetos. Isso não os impediu, no entanto, de buscar recursos externos, gratuitos, acessíveis ao alunado, e adaptá-los às suas propostas educativas.

Essa postura foi encontrada nos docentes pesquisados, o que torna o texto relevante. Sua aprendizagem dessas novas tecnologias ocorreu por iniciativa própria, mas a busca de formação continuada institucional em EaD denotou uma preocupação com a integração dos âmbitos mencionados pelos autores. Essa preocupação confirmou a percepção desses docentes da necessidade de conhecer, dominar e tirar proveito pedagógico das NTIC, que já eram familiares à geração dos alunos.

Como a tendência do ensino superior de graduação aponta para a adoção de modelos híbridos (presencial/a distância), a expectativa é de que o presente trabalho possa agregar e fomentar algumas reflexões sobre aspectos formativos, práticos e profissionais relativos à atividade docente nesse contexto. Em suma, espera-se que ele seja útil para a análise desse momento de transição que envolve a utilização das NTIC na Educação.

O que pôde ser notado nas entrevistas efetuadas como os professores selecionados é que alguns utilizavam recursos disponíveis nas IES, enquanto outros recorriam a recursos externos, gratuitos, quando estes não eram fornecidos pelas instituições, ou quando desconheciam sua existência, entre outras situações. Segundo seus relatos, ficou claro que o empenho desses docentes extrapolava sua relação formal com as IES, demonstrando uma significativa preocupação em ampliar o espaço de aprendizagem, pela utilização de recursos alinhados com as demandas do mercado e com as possibilidades econômicas dos alunos.

Pode-se dizer, portanto, que os professores entrevistados são legítimos exemplos de seres humanos autônomos, contextualizados, dinâmicos e dedicados, pois buscaram assumir a condição de mediadores do processo de aprendizagem; não resistiram às mudanças, nem aderiram a elas como simples estratégia de sobrevivência ou modismo. Pelo contrário, encararam-nas como desafios e procuraram tirar delas o máximo de proveito para suas práticas, sempre com foco nos alunos. Mas também incorporaram todas as tensões pessoais e profissionais envolvidas nesse processo de transição, que engloba as práticas virtuais e as presenciais.

--- XXX ---

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- BALBONI, Mariana Reis. Apresentação. In: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2006**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2007, p. 23-25. Disponível em: <<http://www.cetic.br/>>. Acesso em: 14 out. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: EDIÇÕES 70, 1977.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 78).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. 2. ed. São Paulo, SP: EDUSP, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2007>.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf> . Acesso em: 27 jun. 2007.
- BRASIL. **Portaria Ministerial nº 4.059**, 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2008.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 8/2007**, de 31 de janeiro de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2008.
- BRASIL. **Portaria Ministerial nº 4.361**, de 2004. Normatização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2007.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 11**, de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2008.
- BRASIL. **Resolução nº 1.010**, de 22 de agosto de 2005. Dispõe sobre a regulamentação da atribuição de títulos profissionais, atividades, competências e caracterização do âmbito de atuação dos profissionais inseridos no Sistema Confea/Crea, para efeito de fiscalização do exercício profissional. Disponível em: <<http://www.confea.org.br>>. Acesso em: 16 out. 2007.
- CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. TV na escola: desafios tecnológicos e culturais. In: SANTOS, Gilberto Lacerda (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003. p. 99-153.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – Volume I**. 7. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2003. p. 413-466.

CGI. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2006**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.cetic.br/>>. Acesso em: 14 out. 2007.

CHARLOT, Bernard. A relação teoria-prática: um espaço pedagógico e ético. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Santos, SP: Ed. Univ. Leopoldianum, 2005, p. 37-42.

DURAN, Marília Claret Geraes. O professor universitário: entre os saberes da profissão e o exercício da docência. In: GILBERTO, Irene Jeanete Lemos (Org.) **Universidade em tempos de desafio**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2006, p. 133-150.

ENRICONE, Délcia. A Universidade e a expansão do conhecimento. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Eliane Turk (Orgs.). **Educação a distância: Cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003, p. 33-41.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Santos, SP: Ed. Univ. Leopoldianum, 2005, p. 43-61.

GATTI, Bernardete A. A pesquisa sobre formação de professores: questões metodológicas e de impacto. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Santos, SP: Ed. Univ. Leopoldianum, 2005, p. 17-35.

GETSCHKO, Demi. Participação e presença na rede. In: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2006**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2007, p. 35-37. Disponível em: <<http://www.cetic.br/>>. Acesso em: 14 out. 2007.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A educação a distância no ensino superior e os processos formativos. In: GILBERTO, Irene Jeanete Lemos (Org.) **Universidade em tempos de desafio**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2006, p. 151-163.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções do processo ensino/aprendizagem. In: GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo. **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Minas Gerais: PUCMinas, 2003, p. 17-42.

GLOBO, Jornal da. **Brasil digital**. Disponível em: <<http://jg.globo.com/JGlobo/0,19125,VTJ0-2742-20071009-305336,00.html>>. Acesso em: 10 out. 2007.

GUTIÉRREZ, Francisco. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (Org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara, SP: JM Editora Ltda., 2003, p. 33-40.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo, SP: Ed. 34, 2004.

_____. **O que é o Virtual**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARTÍNEZ, Jorge H. Gutiérrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo, SP: Cortez, 2004, p. 95-108.

- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 133-173.
- MORAES, Maria Cândida (Org.). Tecendo a rede, mas com que paradigma? **Educação a distância: Fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Nied, 2002, p. 01-25.
- PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- OLIVEIRA, Lucila M. Pesce de. Educação a distância: novas perspectivas na formação de educadores. In: MORAES, Maria Cândida. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Ed. Unicamp/Nied, 2002, p. 91-104.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: **Hipertextos e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Lucerna, 2004.
- PERNIGOTTI, Joyce Munarski. O hipertexto: uma máquina de guerra na aprendizagem. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Orgs.). **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003, p. 271-291.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, José Armando (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003, p. 21-38.
- PRETTO, Nelson; COSTA PINTO, Cláudio da. **Tecnologias e novas educações**. In: Revista Brasileira de Educação, Jan./Abr. 2006 v. 11 n. 31. AMPED.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: INBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do mundo imediato**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000, p. 37-63.
- SANCHO, Juana Maria. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a Educação**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2006, p. 15-41.
- SANTANNA DOS SANTOS, Rogério. Internet para todos, esse é o desafio do Brasil. In: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2006**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2007, p. 29-33. Disponível em: <<http://www.cetic.br/>>. Acesso em: 14 out. 2007.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2006.
- SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Quartet, 2002.
- SZYMANSKI, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda R. de; PRANDINI, Regina Célia A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Editora Plano, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 112 -149.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOSCHI, Mizra Seabra. O professor e a comunicação: que professor é este? PORTO, Tânia Maria Esperon (Org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara, SP: JM Editora Ltda., 2003, p. 111-119.

VALENTE, José Armando (Org.). Informática na educação no Brasil: Análise e contextualização histórica. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Nied, 2002, p. 01-27.

_____. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Nied, 2002, p. 29-48.

--- xxx ---