

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Rosimeire Moreira Vizentim

Os Recursos de Linguagem como Contribuição à Construção de Sentido entre
Formadores e Professores em Formação em Ambientes Virtuais

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS DA
INTELIGÊNCIA E DESIGN DIGITAL – TIDD

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS COGNITIVOS E AMBIENTES DIGITAIS,
APRENDIZAGEM E SEMIÓTICA COGNITIVA

São Paulo

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosimeire Moreira Vizentim

Os Recursos de Linguagem como Contribuição à Construção de Sentido entre
Formadores e Professores em Formação em Ambientes Virtuais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de Mestre em Tecnologia da Inteligência e
Design Digital, pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, sob orientação da
Profa. Dra. Lucila Pesce.

São Paulo

2009

Ficha Catalográfica

Vizentim, Rosimeire Moreira

V815r Os recursos de linguagem como contribuição à construção de sentido entre formadores e professores em formação em ambientes virtuais / Rosimeire Moreira Vizentim – São Paulo, 2009.

177 f.

Orientadora: Profa. Dra. Lucila Pesce

Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Contém bibliografias e ilustrações.

1. Formação de professores. 2. Ensino a distância. 3. Tecnologia da informação. 3. Linguagem – Comunicação. I. Pesce, Lucila, orient. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

dedicatória

Orli
Felipe
Léo

pelo amor,
pelo carinho
e compreensão
nos momentos
de ausência

AGRADECIMENTOS

A word cloud containing the following names and organizations: Leo Victorino, Edna Conti, Luiz Ferando, Marcia Pereira, UNISO, CET, TIDD, Dani Zanella, Sonia Alegretti, Claudia Leonel, Kelly, Roberto Samuel, Sergio Basbaum, Marcio Camargo, Marta Beraldi, Maria Cristina Vilas, Debora Kober, Lucila Pesce, Dani Oliveira, Dani Munis, and Marlucia.

Não sou a areia
onde se desenha um par de asas
ou grades diante de uma janela.

Não sou apenas a pedra que rola
nas marés do mundo,
em cada praia renascendo outra.

Sou a orelha encostada na concha
da vida, sou construção e desmoronamento,
servo e senhor, e sou
mistério.

A quatro mãos escrevo o roteiro
para o palco de meu tempo:
o meu destino e eu.
Nem sempre estamos afinados,
nem sempre nos levamos
a sério.

Lya Luft

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo de caso que investiga um grupo de professores, participantes da 10ª edição do Curso de Formação de Professores para EAD da Universidade de Sorocaba. Com o objetivo de compreender em que medida o uso das múltiplas linguagens veiculadas no meio digital contribuem para a construção de sentido entre o formador e professores em formação no aludido curso de formação, optou-se pela análise de cunho qualitativo. Para alcançar tal objetivo, os procedimentos de pesquisa utilizados neste trabalho foram a análise documental do Projeto Pedagógico Institucional da Uniso, o CD-ROM da 10ª edição do Curso de Formação de Professores para EaD e a análise das entrevistas com sujeitos de pesquisa. O roteiro de entrevista foi elaborado de forma que permitisse saber como se dá a negociação de sentidos entre o formador e o professor em formação, no que se refere ao uso das múltiplas linguagens no ambiente virtual. O quadro teórico de referência para a análise interpretativa dos dados coletados delinea-se com os estudos de formação de professores na vertente culturalista, em distintas matrizes midiáticas e no pensamento ecossistêmico. Os resultados desta pesquisa parecem indicar que, apesar das dificuldades apresentadas pelos professores no uso de linguagens multimidiáticas, essa experiência tende a colocá-los em uma posição privilegiada em sua formação para a docência online, pois possibilita a compreensão de como se dão as práticas educativas mediadas por essas linguagens e a criação de formas de apropriação das mesmas.

Palavras Chave: Formação de professores. Pensamento ecossistêmico. Linguagens multimidiáticas. Docência online.

ABSTRACT

This is a case study that investigates a group of teachers, attendees of the 10th edition of the Distance Learning Training Course for Teachers at Uniso - University of Sorocaba. It intends to understand how the use of visual, verbal and digital languages contributes to the construction of meaning between teacher and learners. The research procedures involved the analysis of documents of the Institutional Educational Project at Uniso, the 10th edition of the Distance Learning Training Course CD-ROM, and interviews with attendees.

The results of this study suggest that, despite the difficulties faced by teachers in the use of multimedia languages, the experience has set them to a privileged position in their teaching online training and has enabled the understanding of how to use this educational practice.

Keywords: Teacher Training. Eco-systemic thinking. Multimedia Languages. Online Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	27
1.1 Histórico - Um breve panorama da pesquisa brasileira	27
1.1.1 Sobre o conceito Formação	27
1.1.2 Os professores como Intelectuais Transformadores	32
1.1.3 Ciclos de vida dos professores	34
1.1.4 Panorama da Formação de Professores	35
1.1.5 A docência como trabalho interativo	37
1.2 Docência Online.....	43
1.2.1 A experiência e o saber da experiência	43
1.2.2 A docência interativa online	46
1.2.3 As contribuições do pensamento eco-sistêmico	51
2 LINGUAGENS MULTIMIDIÁTICAS.....	58
2.1 Relação Texto x Imagem	58
2.2 O Hipertexto	72
2.3 Linguagens Multimidiáticas.....	73
2.3.1 O Letramento digital e Hipermídia: o nascimento de uma nova linguagem?	76
3 CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	83
3.1 Método.....	83
3.2 Contexto da Pesquisa	86
3.2.1 Universidade de Sorocaba	87
3.2.2 Educação a Distância na Uniso	87
3.2.3 Objetivos da EaD na Uniso	89
3.2.4 Histórico da EaD na Uniso	90

3.2.5	Equipe multidisciplinar do Centro de Educação e Tecnologia	101
3.2.6	Metodologia – CET – UNISO	103
3.2.7	Infra-estrutura de suporte ao aluno	103
3.2.8	Material didático.....	109
3.2.9	Plataforma para Educação a Distância	110
3.2.10	Sistema de avaliação.....	111
3.3	A Formação de Professores na EaD da Uniso	116
3.3.1	O histórico da formação de professores para Ead na Uniso	118
3.4	A Pesquisa propriamente dita.....	128
	Os professores: Sujeitos B, C e D	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO COMITÊ DE PESQUISA DA UNISO.....	151
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO	152
	ANEXO A - PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EAD DA UNISO.	156
	ANEXO B - ENTREVISTAS	158
	ANEXO C - CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA	170

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Imagem do Professor	32
Figura 2	O futuro da tela dos computadores	71
Figura 3	A chegada do Homem à Lua	7
Figura 4	Qual o nível de sua dependência	7
Figura 5	Mesa Redonda, Educarede, 2007	81
Figura 6	Organograma do CET.....	101/102
Figura 7	Tela como opção para imprimir o material didático do CR - ROOM.....	107
Figura 8	Introdução ao curso de Formação de Professores com audio explicativo	128
Figura 9	Página do curso comcomplemntos de informações apresentadas no CDROM do curso de Fomação de Professores	129

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de alunos em 2004.....	97
Gráfico 2	Número de alunos em 2005.....	98
Gráfico 3	Número de alunos em 2006.....	99
Gráfico 4	Evolução do número de alunos em componentes de Graduação – 2004/2006	99
Gráfico 5	Evolução do número de alunos em salas de apoio à Graduação – 2004/2006.....	100
Gráfico 6	Número de alunos de Graduação presencial inscritos em componentes curriculares via EaD 2004/2007	102
Gráfico 7	Análise percentual da participação docente em EaD	121

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Conceitos de formação de Professores	31
Tabela 2	Número de alunos e professores que utilizaram EaD em 2004	96
Tabela 3	Salas de apoio ao Presencial na Pós-Graduação em 2005 – 2º semestre.....	96
Tabela 4	Número de alunos em 2006	98
Tabela 5	Número de alunos em 2007	101
Tabela 6	Características do Material Didático	124

LISTA DE SIGLAS

CET	Centro de Educação e Tecnologia
DI	Design Instrucional
EaD	Educação a Distância
PCC	Plano de Trabalho do Componente Curricular
SEAD	Setor de Educação a Distância
SPD	Setor de Processamento de Dados
TIDD	Tecnologias da Inteligência e Design Digital
UNISO	Universidade de Sorocaba



Squares with Concentric Rings (1913) Wassily Kandinsky

Chamo “olhar interior” a experiência de sentir a alma secreta das coisas com o olho desarmado, através do microscópio ou do telescópio. Esse olhar atravessa a dura casca, a “forma” exterior, para chegar ao interior das coisas e nos permitir captar, com todos os nossos sentidos, o “palpitar” interior das mesmas.

Wassily Kandinsky

A imagem que abre cada um dos capítulos desta dissertação é uma das obras de Wassily Kandinsky¹ (*Squares with Concentric Rings*, 1913) em sua contribuição ao estudo do movimento e da linguagem na arte.

A escolha se deu não só pela beleza da obra, mas por minha identificação com a paixão do artista por sua própria arte. Kandinsky começou a exercitar essa paixão depois dos 30 anos de idade, assim como se deu meu caminhar pela formação acadêmica.

Tal como o artista, não acredito que exista um tempo ideal para começarmos a exercitar nossas paixões. Sempre é tempo para começar e é assim que vivo, exercitando, ao meu tempo, as minhas paixões.

¹ Kandinsky - (04/12/1866, Moscou / 13/12/1944, Neuilly-sur-Seine, França) - foi um dos principais representantes da arte abstrata. Nascido em Moscou, passou parte da infância em Odessa. Entre 1886 e 1892 estudou economia e direito na Universidade de Moscou, onde lecionou após a graduação. Aos 30 anos decidiu estudar arte em Munique, na Alemanha, onde foi aluno de Franz von Stuck. Passou cerca de quatro anos em outros países e, em 1909, tornou-se presidente da Nova Associação de Artistas de Munique. Na década de 1910 desenvolveu seus primeiros estudos não-figurativos, inaugurando a pintura abstrata. Junto a Piet Mondrian e Kasimir Malevich, faz parte do "trio sagrado" da abstração, sendo ele o mais famoso. **UOL Educação** – Biografia. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u789.jhtm>>. Acesso em 24 ago. 2009.

Os recursos de linguagens como contribuição na construção de sentidos entre formadores e professores em formação

Capítulo 1

Formação de professores

Histórico

Formação de professores na Docência Online

Capítulo 2

Linguagens Multimidiáticas

Relação Texto X Imagem

Múltiplas Linguagens X Negociação de Sentido

Capítulo 3

Caracterização do corpus de análise

Uniso: Histórico Formação de Professores

A Pesquisa

Sujeitos da Pesquisa

INTRODUÇÃO

Formação, Superação e Novos Desafios

Em busca de minha formação acadêmica, em que a Educação a Distância e o uso das tecnologias na educação têm um lugar privilegiado, inicio um exercício de reflexão que me remete a um passado muito recente, e me ponho a pensar nos obstáculos que se apresentaram em meu percurso acadêmico e que tiveram que ser superados, em busca de um objetivo principal, a tão sonhada graduação.

A vida, ou as surpresas que ela apresentava, insistia em me colocar à prova, e os obstáculos a serem superados surgiam a todo momento, como que querendo dizer bem baixinho ao meu ouvido que a trajetória em busca de meus objetivos seria árdua e que só com muito esforço, dedicação e paixão, conseguiria chegar ao objetivo principal e dar o tão sonhado *start* na formação acadêmica.

Por diversas vezes foi necessário recuar, interromper, dar a vez ao outro, negociar, renegociar, esperar. Quanto mais as dificuldades ironicamente se apresentavam, mais forte aflorava em mim uma força que me impulsionava rumo à realização de meu grande sonho.

Infância pobre, família humilde, com pouca ou quase nenhuma escolaridade, onde a educação formal nunca foi privilegiada, tive desde muito cedo de trabalhar para ajudar a família e, dessa forma, o sonho ia sendo adiado.

Mais tarde, veio o casamento e o momento de fazer escolhas, de aprender a compartilhar sonhos, negociar prioridades e, mais uma vez, esperar. Porém, finalmente, a oportunidade se desvelou e segui em busca de novos desafios.

Meu percurso acadêmico tem início em 2003, com a graduação em Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa na Universidade de Sorocaba, curso esse que tinha como proposta oferecer uma grade curricular diferenciada para a formação de professores, em que se privilegiavam disciplinas diretamente relacionadas às novas tecnologias. Entre as disciplinas contempladas nessa grade curricular, posso citar: Linguística Aplicada no Contexto de Multimídia, Novas Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa, Produção de Textos Eletrônicos, entre outras.

Nesse momento, deu-se o primeiro contato com o mundo virtual, através das salas de apoio ao presencial, que utilizavam como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o TelEduc². Essa plataforma, utilizada por diversos professores do curso em diferentes disciplinas, foi o espaço das primeiras experiências em Educação a Distância no decorrer de meu percurso acadêmico.

A paixão foi instantânea e, daquele momento em diante, incorporei o uso das novas tecnologias à Educação, de uma forma gradativa, mas sem volta. Nesse mesmo período, juntamente com alguns colegas de classe, abri a primeira sala virtual, exclusiva para a primeira turma de Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa; uma inovação naquele momento. Inaugurava-se então a “*Magazine of Ideas*” que propiciou aos alunos desse curso um espaço virtual para troca de ideias, informações e, ainda, de muita colaboração.

A oportunidade de um estágio no departamento de Educação a Distância nessa mesma universidade foi quase uma consequência do trabalho que vinha sendo realizado por mim, e passei, então, ainda durante a graduação, a exercer a função de tutora nas disciplinas de

² O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. Teleduc – Educação a Distância – apresentação. Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/>>. Acesso em 24 ago. 2009.

graduação e, além disso, nas várias edições dos cursos de formação de professores para a Educação a Distância, fatores determinantes na escolha do prosseguimento de meu percurso acadêmico que segue com a Especialização em Educação a Distância pelo SENAC – RJ, chegando ao mestrado, nesta Instituição, em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC – SP), no segundo semestre de 2007.

Minha experiência como tutora de cursos de graduação a distância e de cursos de formação de professores³ mostraram as dificuldades de professores e alunos em utilizarem *links* de áudio, vídeo e mesmo de textos verbais em ambientes virtuais.

Essas dificuldades ficavam cada vez mais claras quando os professores tinha que, como parte do curso de formação, conduzir um curso piloto a ser realizado por todos os participantes do curso. Essas reflexões e inquietações me encaminharam à **justificativa pessoal** desta pesquisa em uma tentativa de investigar o uso das múltiplas linguagens na negociação de sentido entre os atores desse processo no ambiente virtual, em especial, na formação de formadores e professores em formação.

A relevância científica deste tema está na proposta de aproximação dos contextos da Semiótica e Educação, em convergência com a linha de pesquisa de Aprendizagem e Semiótica Cognitiva do TIDD⁴.

Ainda em relação à relevância científica, é oportuno salientar que a presente pesquisa acopla-se ao projeto de pesquisa desenvolvido no aludido programa de pós-graduação e intitulado *Formação docente e cidadania: utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem sob enfoque dialógico*, coordenado pela Profa. Dra. Lucila Pesce. Este projeto de pesquisa,

³ Curso de formação de professores para EaD é oferecido pelo setor encarregado da EaD a professores de diversas áreas da Instituição, na qual atuei como tutora.

⁴ TIDD – Programa de Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC – SP.

por sua vez, vincula-se ao oitavo item do decálogo da *Red Internacional de Ecologia de los Saberes*. O coordenador geral da *Red* é o professor Dr. Saturnino de La Torre (Universidade de Barcelona) e a Profa. Dra. Maria Cândida Moraes é a coordenadora, na América Latina e no Caribe. O oitavo item do decálogo da *Red* refere-se à formação de cidadãos na sociedade do conhecimento.

Na **temática de investigação**, segui pensando no uso das tecnologias na educação como um facilitador do processo significativo de ensino e aprendizagem, em outras palavras, um facilitador para a negociação de sentidos entre os atores desse processo, aos quais, na docência online, serão exigidos novos saberes, novas competências.

Sob essa perspectiva, os recursos multimidiáticos serão seus aliados para esse processo como quer Amaral (2006 p.51).

Atualmente, considera-se que a ação pedagógica dos profissionais da educação dependerá das competências individuais e coletivas fundamentadas no desenvolvimento de respostas diferenciadas que se concretizarão através do domínio das diferentes linguagens. Isso acontece pela complexidade de mudanças que ocorrem no contexto social, envolvendo principalmente a revolução tecnológica. Outro fator preponderante a ser considerado está relacionado à velocidade na transmissão da informação e nas comunicações que, com o advento da informática, adquirem agilidade, velocidade e dinamismo emergindo novas formas de interface e adaptação, especialmente ao que se refere à linguagem audiovisual interativa.

Pousando o olhar na formação de professores, e alimentada pelas inquietações que me foram acompanhando em meu caminhar, chego ao **objetivo geral** desta pesquisa que é o de investigar como os recursos de linguagem contribuem para a construção de sentidos entre formadores e professores em formação em ambientes virtuais.

A partir do panorama apresentado, surge o **problema de pesquisa**.

Em que medida o uso das múltiplas linguagens veiculadas no meio digital contribui para a construção de sentido entre o formador e professores em formação, no curso de Formação de Professores para a Educação a Distância na Universidade de Sorocaba?

A questão-problema acima anunciada aponta o delineamento dos seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender as estratégias de negociação de sentidos, quando se utiliza múltiplas linguagens, entre o formador e o professor em formação no curso de formação de professores para a Docência Online.
- Descobrir de que modo tais estratégias se refletem na prática desses professores capacitados por esse curso.

Para responder a essa questão e as demais inquietações que se delinearão durante meu percurso formativo, concentrei minhas investigações especialmente no Curso de Formação de Professores para Educação a Distância da Universidade de Sorocaba, em sua 10ª edição⁵, focando o material didático desse curso, mais especificamente, os recursos midiáticos nele contidos.

Diferentemente das nove edições anteriores, que contemplavam sempre a mesma estrutura e duração com conteúdos semelhantes, nas quais todo o material era disponibilizado no ambiente virtual TelEduc e as interações do processo também aconteciam nesse ambiente, a 10ª edição do curso foi ofertada em formato multimídia – CD-ROM. O ambiente TelEduc foi mantido para troca de mensagens, esclarecimentos, avisos, e para postagem das tarefas realizadas pelos professores cursistas para que pudessem ser avaliadas pelo formador.

⁵ A 10ª edição do curso foi realizada no período 2007/2008 no CET – Centro de Educação e Tecnologia.

Por tais razões, esta pesquisa concentra-se na investigação da produção e dos usos do CD-ROM no Curso de Formação de Professores da Uniso, uma vez que procuro investigar de que forma as linguagens visual, verbal e sonora do meio digital contribuem para a construção de sentido entre o formador e professores em formação.

Pouso o olhar na investigação do uso das múltiplas linguagens para a negociação de sentidos entre os atores desse processo de formação, bem como a relação texto e imagem, pois entendo que o uso da imagem na negociação de sentidos na docência é uma realidade, e merece investigação. Cabe ressaltar que não tive a intenção de aprofundar esse tema, mas apresentar algumas considerações que possam nos auxiliar a encontrar novas aberturas rumo ao encaminhamento da problemática da pesquisa, pois entendo que o uso adequado da imagem é um dos novos saberes a serem assimilados pelos professores em formação.

Em termos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como **qualitativa** porque realizada de forma retrospectiva com o acompanhamento das reflexões dos sujeitos sobre suas experiências no curso de Formação de Professores para EaD. Como afirmam Bogdan e Biklen (1999, p. 51), a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que tem como proposta descrever e decodificar os componentes de um determinado sistema de significados.

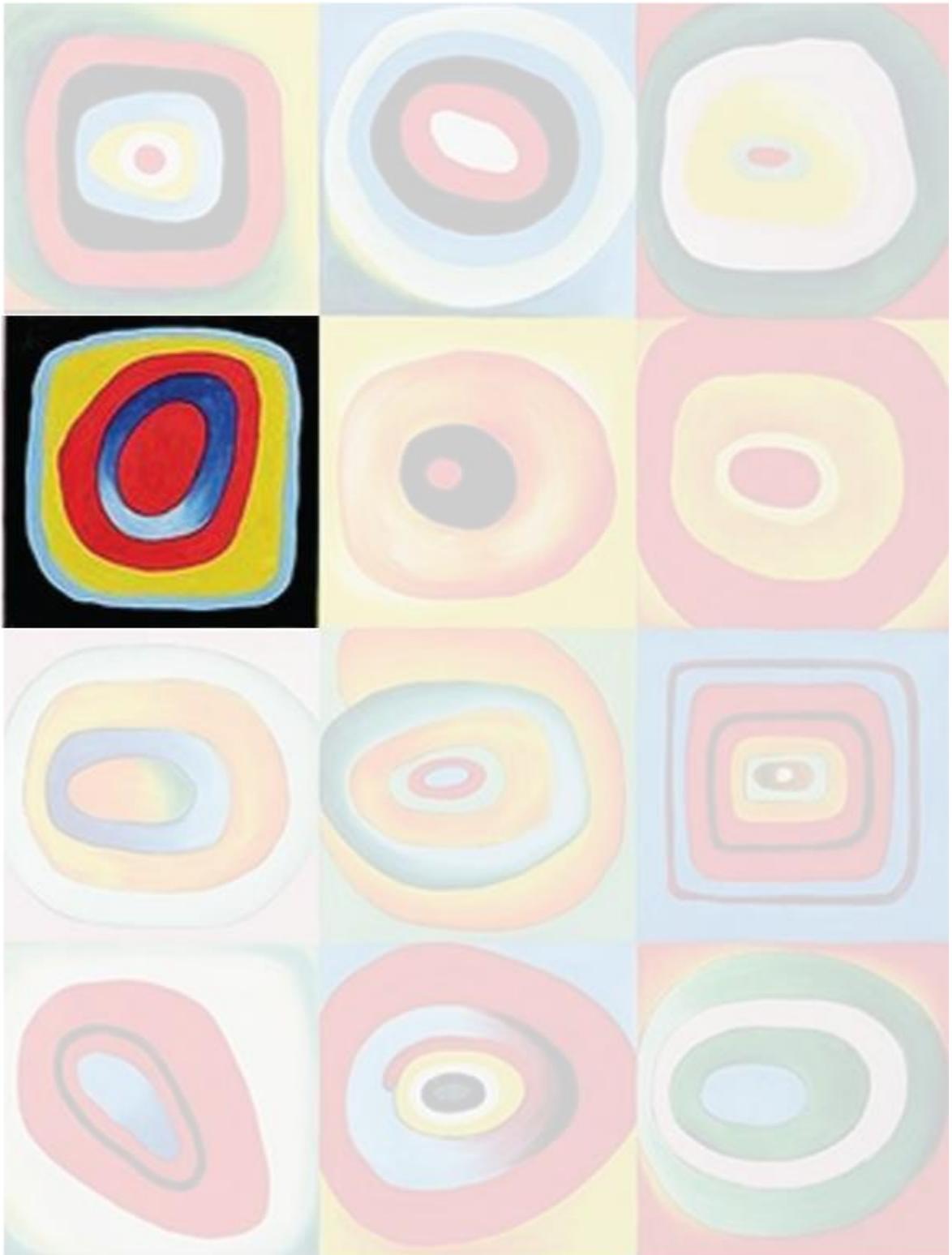
De acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 90), a presente pesquisa pode ser caracterizada como um **estudo de caso de observação**, na medida em que o foco do estudo centra-se em um aspecto particular de uma determinada organização. Na pesquisa em tela, o fenômeno em estudo é a construção de sentido entre o formador e professores em formação, na décima edição do Curso de Formação de Professores para Educação a Distância da Universidade de Sorocaba.

Considerarei necessário investigar dois grupos de sujeitos distintos, pertencentes aos campos do material didático utilizado no curso, quais sejam: produção - design instrucional - e recepção – professores.

Além disso, busco contextualizar essas reflexões no lócus de atuação dos sujeitos da pesquisa, investigando o histórico da EaD e do curso de formação de professores a distância da Uniso.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira. Cada capítulo é introduzido pela obra *Squares with Concentric Rings*, de Wassily Kandinsky. Entretanto, cabe mencionar que um recorte diferente da imagem dará destaque à apresentação de cada um dos capítulos. Em outras palavras, ao isolarmos uma parte da obra, podemos vê-la sob um aspecto diferente daquele que teríamos se a víssemos no todo.

Além da obra de Kandinsky, na abertura dos três capítulos que compõem este trabalho há um organograma com tópicos dos conteúdos apresentados em cada um deles. Ressalto que a intenção não é apresentar um mapa mental, mas orientar o leitor em seu percurso pela pesquisa.



“Belo é o que deriva de uma necessidade psíquica inteira, [...] A cor é a tecla. O olho é o martelo. A alma é um piano com muitas cordas. O artista é a mão que com esta ou aquela tecla, faz vibrar a alma.”

Wassily Kandinsky



Capítulo 1

1 Formação de Professores

Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios, que são oferecidos ou que o próprio procura.

FERRY (1991 apud GARCIA, 1999 p.19)

1.1 Histórico - Um breve panorama da pesquisa brasileira

Os autores visitados para que pudéssemos traçar este breve panorama sobre a formação de professores nos apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, buscando, em especial, os novos saberes docentes. Dito isto, iniciaremos este capítulo com as contribuições de Garcia (1999) sobre o conceito “formação”.

Considera-se assim, que este, em sua trajetória docente, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. (apud NUNES, 2001 p. 27).

1.1.1 Sobre o conceito Formação

Menze (1980 apud GARCIA, 1999 p.18), afirma que existem três tendências contrapostas, as quais descreveremos abaixo, em relação ao conceito formação:

- Primeira: é impossível utilizar o conceito formação como conceito de linguagem técnica em educação, devido, fundamentalmente, à tradição subjacente;
- Segunda: é a tendência de se utilizar o conceito formação para identificar conceitos múltiplos e por vezes contraditórios. Considera-se que a formação não se limita, enquanto conceito, a um campo especificamente profissional, mas a múltiplas dimensões.

- Terceira: formação não é nenhum conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão pouco está subordinado a esses, mas uma ação realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos.

Garcia (1999, p.19), numa tentativa de organizar as ideias de Honoré (1980) e Ferry (1991) sobre o tema formação, nos diz que, este termo é geralmente, associado a alguma atividade, e que dessa forma pode ser entendido como “uma função social de transmissão de saberes, do saber fazer ou do saber ser, que exerce um benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. Assim, a formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, levando em conta as experiências dos sujeitos.

Garcia aponta a necessidade que alguns autores sentem de desenvolver uma teoria da formação, e apresenta as quatro teorias proposta por Menze (1980) para esse fim:

1. **Teoria da formação formal:** entende a estruturação do conhecimento do indivíduo através de conteúdos que o tornem capaz de aprender a aprender, salientando que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais.
2. **Teoria da formação categorial:** o processo de formação é concebido como um processo dialético através de três etapas de reflexão: a primeira consiste em tratamento intuitivo e prático das coisas, a segunda consiste no distanciamento da realidade para poder captar e compreender e, a terceira, em compreender o sentido das coisas. Salienta que cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos de uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a

realidade, ao mesmo tempo que algumas estruturas próprias de pensamento e de desenvolvimento cognitivo.

3. **Teoria dialogística da formação:** o importante é a auto-realização pessoal do indivíduo para a sua liberdade como pessoa.
4. **Teoria da formação técnica:** procura responder a situação da sociedade real, alheando-se do humanismo e defendendo que, através da formação, o indivíduo aprende continuamente.

O autor conclui que a formação como realidade conceitual não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos usados como, educação, ensino ou treino. Ele se inclui em uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. O conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação e “é através da informação que os sujeitos, neste caso os professores, podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento profissional.”

Garcia (1999) deixa clara sua preocupação com a necessidade de que as pessoas que exercem a docência como profissão tenham um domínio adequado da ciência, e que possuam competência profissional.

Para confirmar sua preocupação, cita Woodring (1975, p.1) que afirma que “se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a própria história da educação”.

Organizamos, no quadro abaixo, os conceitos de formação de professores, organizado por Garcia (1999).

Autor	Conceitos de Formação de Professores
<p>Garcia (1999)</p>	<p>A formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.</p>
<p>Rodríguez Diéguez (1980:38)</p>	<p>A formação de professores nada mais é que o ensino profissionalizante para o ensino.</p>
<p>Berbaum (1982:15)</p>	<p>A formação será denominada ação de formação; aquela em que se consegue a mudança através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito.</p>
<p>Honoré (1980)</p>	<p>A formação como atividade humana inteligente caracteriza-se como uma atividade relacional de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas conhecidas.</p>
<p>Ferry (1983:36)</p>	<p>A formação significa um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. O autor aqui diferencia essas atividades em três dimensões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação dupla, em que se tem de combinar a formação académica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. 2. É um tipo de formação que, forma profissionais, mas nem sempre assume a característica da docência. 3. É uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional.
<p>Gimeno (1982)</p>	<p>A formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Representa um das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.</p>
<p>Doyle (1990)</p>	<p>A formação é um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter preparadas as escolas primárias e secundárias.</p>
	<p>A formação seria o contexto e processos de educação dos indivíduos para que</p>

<p>Yager e Smith (1990:26)</p>	<p>se tornem professores eficazes ou melhores.</p>
<p>Medina e Domínguez</p>	<p>Consideram a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa dos alunos e consiga um pensamento inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.</p>

Tabela 1: Conceitos de Formação de Professores

Todas essas definições levam Garcia (1999) a refletir sobre quais seriam as imagens que caracterizam o professor, como mostramos abaixo:

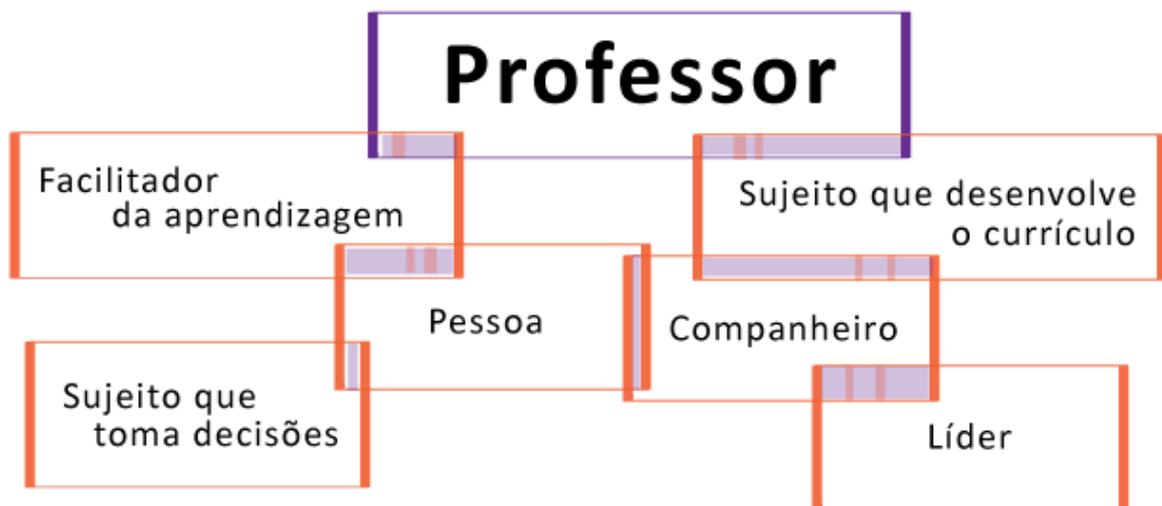


Figura 1 – Imagem do Professor

Depois de analisar as diferentes tendências e perspectivas sobre o conceito de formação de professores, Garcia afirma que:

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe; em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26)

1.1.2 Os professores como Intelectuais Transformadores

Giroux (1997, p. 57) apresenta sua indignação sobre o papel do professor no que se refere às mudanças educacionais, pois, neste momento, eles se “reduzem” ao *status* de técnicos de alto nível, cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula.

As ideologias que enfatizam a abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e para a pedagogia em sala de aula são, para Giroux,, grandes ameaças à desvalorização e à desabilitação do trabalho docente, pois essa abordagem enfatiza somente o conhecimento técnico e os professores em vez de:

- Aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula. Aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.
- Levantar questões acerca das principais ideologias que subjazem aos diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação. Os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, o “como funciona”, ou o domínio da melhor maneira de ensinar um dado corpo de conhecimento.

A racionalidade técnica e a instrumental desempenham papel de redução da autonomia do professor, no que diz respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e ao

juízo e implementação de instrução em sala de aula. Dessa forma, cabe ao professor o papel de executor dos procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados, sem levar em conta a história, as experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes dos alunos. A tudo isso o autor dá o nome de **pedagogia de gerenciamento**.

Nunes cita os estudos apresentados por Fiorentini, no que se refere à teoria e prática, em que o autor procurou identificar os saberes docentes e como eles poderiam ser apropriados ou produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Na percepção da autora, o que fará a diferença é a relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes, pensamento esse compartilhado pela pesquisadora.

Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. (FIORENTINI, 1998, p.311 *apud* NUNES, 2001).

Para Giroux (1997), encarando os professores como intelectuais podemos elucidar a ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento, assim, podemos ter os professores como intelectuais transformadores e justificar seu pensamento apresentando a utilidade da categoria “intelectual”, como segue:

1. Oferece base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos.
2. Oferece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais.

3. Ajuda a esclarecer o papel desempenhado pelos professores na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Além de fornecer uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceituação, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução, acredita que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre. Dessa forma, a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade de educação de professores, a escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

1.1.3 Ciclos de vida dos professores

Nóvoa (1995), optando por uma perspectiva clássica para estruturar o ciclo de vida dos professores, e mais especificamente sobre os docentes, em sua carreira pedagógica, apresenta as fases perceptíveis da carreira do professor:

- **A entrada na Carreira:** apresenta o estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, o “choque do real”, vividos em paralelo, em que o segundo aspecto permite aguentar o primeiro.
- **A fase da estabilização:** com ela vem o sentimento de pertencimento a um corpo profissional e a independência. Seria a “libertação”, a emancipação que vem acompanhada de um sentimento de “competência” pedagogicamente crescente, preocupando-se mais com os objetivos didáticos.

- **A fase da diversificação:** Apoiando-se nas palavras de Cooper (1982), Nóvoa diz que, durante essa fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, recém adquirido, de eficácia e competência.
- **Serenidade e distanciamento afetivo:** Essa fase seria não uma progressão na carreira, mas um estado “de alma”. Existe uma certa serenidade por parte desses professores, pois estão menos sensíveis à avaliação dos outros. O distanciamento, segundo Nóvoa (1995), é criado pelos alunos que se aproximam mais dos professores mais jovens, pois os vêem como irmãs ou irmãos mais velhos.
- **Conservantismo e Lamentações:** Os professores têm uma resistência acentuada, mais firme, frente às inovações, a uma mudança óptica face ao futuro – percebe-se certa nostalgia.

1.1.4 Panorama da Formação de Professores

Buscamos em Gomes alguns aportes teóricos para nos situarmos na história das práticas docentes no Brasil, que aponta o ano de 1.500, com a vinda dos padres jesuítas, como o início dessa história.

Essas práticas revelam influências da pedagogia tradicional. Com suporte do modelo da formação religiosa, na qual o professor – centro das ações pedagógicas era conhecido como o “detentor do saber”. (GOMES, 2007, p.127)

Nos anos 30, do século XX, temos o surgimento da escola nova, o professor deixaria de ter uma posição central, então transferida para os estudantes, e passaria a agir como o investigador da aprendizagem, o que acabou não se efetivando na prática.

Com o regime militar, em 1964, impera na educação brasileira a racionalidade técnica, a eficiência e a produtividade, tendo como apoio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº5692/71 e, sob influência desse movimento, criou-se a “licença curta” para os cursos de formação docente enfatizando a formação técnico-profissional. Dessa forma, o professor passou a ser um técnico especialista, e não um intelectual como quer Giroux (1997), pois não lhe era permitido um olhar crítico reflexivo sobre os sentidos de sua prática.

Na década de 80, a escola passa a assumir um papel mais organizativo e transformador junto à sociedade, a realidade aqui é a de uma concepção mais dialética, em que as experiências vividas passam a ser valorizadas como possibilidades de aprendizagem, os docentes buscam novas expectativas, sendo detentores de um saber plural, crítico e interativo, baseado na práxis.

O professor passa a ser colocado no centro dos debates e das problemáticas educativas a partir dos anos 90. Gomes (2007), baseada em Nóvoa (1995), afirma que estamos no cerne do processo identitário da profissão docente, visto que, mesmo nos tempos da racionalização e da uniformização, cada um continua a produzir sobre sua maneira de ser professor.

É preciso abandonar o conceito obsoleto de formação estática e finita, baseando-se na atualização científica, didática e psicopedagógica. É preciso, ainda, adotar um conceito de formação que contemple o desenvolvimento de habilidades como organizar, fundamentar e revisar a teoria, articulando esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. (GOMES, 2007 p. 148).

Para a autora, há ainda muito que se resolver sobre a formação docente e seus reflexos na aula, em todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, a formação docente que se inicia bem antes da entrada na universidade precisa ser desenvolvida de maneira competente e compromissada. Será necessário então que, em formação profissional, o professor esteja disposto e preparado para mudanças, a fim de que os possíveis níveis de resistência pessoal ou

profissional sejam minimizados, objetivando um amadurecimento do ser profissional da educação e que ele seja “construtor de seu próprio conhecimento e, para isso, sua efetiva participação torna-se condição impar para qualificar seu repertório pessoal, profissional e acadêmico”. (GOMES, 2004, p. 257).

1.1.5 A docência como trabalho interativo

Tardif e Lessard (2005) abordam o ensino em ambiente escolar a partir do ângulo analítico do trabalho, e apresentam motivos em diferentes níveis de análise para fundamentarem a docência como um trabalho interativo.

Questionam o lugar da docência e qual seria o significado do trabalho dos professores em relação a esses postulados e ao *ethos* que eles impõem. Afirmam, ainda, que o ensino é visto como uma situação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. Assim, a docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção, pois sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. Dessa forma, o tempo de aprender não tem valor por si mesmo, é simplesmente uma preparação para a verdadeira vida, e desse modo, os agentes escolares têm sido vistos como trabalhadores improdutivos.

Não acreditando que esta visão do trabalho corresponda bem à realidade sócio-econômica das sociedades modernas avançadas, os autores apresentam a primeira tese que pretendem defender que é a do trabalho estar longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho e para essa tese, apresentam quatro constatações:

Primeira: colocam que há cerca de cinquenta anos a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre em todas as sociedades modernas avançadas e concluem que, segundo a tese clássica de Bell (1973), a revolução dos serviços suplantou a revolução industrial. Complementa a informação com a constatação de que os mesmos fenômenos se encontram no Canadá (GERA; MASSÉ, 1996) e também na Europa (COMISSÃO EUROPEIA, 1995).

Segunda: Aqui, segundo os autores, na sociedade dos serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais, e esses grupos criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessários às decisões e inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão de conhecimento cognitivo e tecnológico.

Terceira: Trata-se, segundo os autores, das novas atividades trabalhistas que estão relacionadas historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes típicos de novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais com auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais. Destacam aqui o crescimento das profissões e também das semi-profissões, além das atividades burocráticas ligadas a diversos setores econômicos e sociais e ao importante crescimento dos conhecimentos formais, das informações abstratas e das tecnologias que exigem uma formação mais longa e de alto nível.

Quarta: Destacam o *status* de que gozam na organização sócio-econômica; nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões têm os seres humanos como “objetos de trabalho” e destacam que o importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a matéria- prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que, para Tardif e Lessard (2005), essas constatações e os fenômenos que elas indicam mostram que as análises clássicas baseadas entre o paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondam bem às transformações em curso nos últimos cinquenta anos. Além disso, tudo leva a crer que essas transformações em curso, considerando as tendências atuais, são caracterizadas pela globalização das economias, dos intercâmbios e das comunicações e pela desestruturação das práticas e das formas de trabalho.

Ainda citando a centralidade da docência na organização do trabalho, questionam qual o seu lugar entre essas transformações, e nos lembram que a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, quase tão antiga quanto a medicina e o direito. Afirmam ser imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e mais amplamente do trabalho escolar. Pensando na organização industrial e do Estado, afirmam que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.

Outra tese defendida pelos autores, pensando ainda o trabalho docente, é que é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem, sem ao mesmo tempo interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho.

Partem, portanto, para a profissionalização do ensino e citam aí um movimento que visa melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência e apontam consensos a respeito disso tanto na Europa quanto na América, e eles são:

- Dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores de base;

- Promover uma ética profissional, fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado;
- Construir com as pesquisas uma base de conhecimento ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática;
- Derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas;
- Valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos;
- Introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação de ensino que permita uma melhora das práticas e dos atores;
- Fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e sua participação na gestão da educação;
- Integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão a respeito dos alunos;
- Reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor;
- Introduzir no ensino novos modelos de carreira, favorecendo uma diversificação das tarefas;
- Valorizar o ensino na opinião pública.

Constatam, porém, que essas proposições nos chegam incorporadas realmente no funcionamento dos estabelecimentos e nas práticas dos profissionais de ensino.

De fato, os inúmeros estudos que se dedicaram a esse problema (cf Tardif, *et al* 1998, para uma síntese das reformas americanas e européias) indicam claramente que os diversos projetos de reforma de ensino, esbarram em alguns fenômenos importantes, que representam alguns obstáculos à profissionalização dessa atividade. Tanto na Europa quanto na América do Norte, o diagnóstico é severo. (TARDIF; LESSARD, 2005 p.26.)

Os autores concluem que, longe de estar profissionalizando, esses diferentes fatos levam, no fundo, toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam.

No que se refere à profissionalização do ensino, acreditam que essa coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar docente, e reafirmam sua posição, indicando que a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho docente.

Os modelos de trabalho material e tecnológico não podem explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigurá-lo quando ele acontece num contexto de interações humanas, pois, para os autores, essa impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente, “com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31.)

Tardif e Lessard (*ibid*) situam os profissionais como intelectuais, ou em outras palavras aqueles que manipulam informações, conhecimentos, concepções e ideias, cuja atividade principal “consiste na gestão, manipulação e no *processing* de informações, construir uma representação de seu próprio trabalho antes de e a fim de executá-lo”, afirmando que, os trabalhadores intelectuais não fazem mais que utilizar informações e que essas consistem ao mesmo tempo o processo, a matéria e o resultado de seu trabalho.

Reconhecem que o componente cognitivo ou simbólico está bem no centro da docência, mas acreditam que ele não constitui o elemento central desse trabalho, pois somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas

particulares da docência, e não o inverso. Entendemos essa afirmação como uma referência racionalidade prática na docência.

No nosso olhar, a racionalidade prática não é possível sem reflexão.

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

Destacam, assim, a importância de se pensar o trabalhar com seres humanos como um fator central e determinante na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre trabalhadores e o “trabalhador que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier*.”

Tardif e Lessard (2005) nos indicam que, durante muito tempo, ensinar foi sinônimo de obedecer e de se fazer obedecer, mas, a partir do século XVIII, apesar das críticas, a educação passa a ser interpretada como um instrumento de emancipação coletiva e a atribuir aos professores uma missão quase evangélica, que tem como função principal formar cidadãos esclarecidos, graças às luzes da instrução e do conhecimento, finalmente partilhado e, desde então, os professores são considerados agentes sociais vestidos de uma multidão de missões variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes, mas, como qualquer outro trabalho humano, também a docência exige outros saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo .

Finalmente, entendem a docência como trabalho e indicam que os componentes necessários para esta afirmação são: a organização, objetivos, conhecimento e **tecnologias**. Sobre o último item citado pelo autor - “tecnologias”, iremos nos ater mais detalhadamente no decorrer deste capítulo, onde abordaremos a docência online.

1.2 Docência Online

1.2.1 A experiência e o saber da experiência

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002 p. 21)

Em uma proposta de se pensar a educação a partir do par experiência/sentido, Larrosa (2002) nos convida a uma reflexão sobre a experiência, pois acredita que tudo está organizado para que nada nos aconteça e diz que nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Para justificar essa reflexão, coloca como primeiro ponto a ser pensado que o excesso de informação não deixa lugar para a experiência, é o contrário dela, quase uma anti-experiência, e dessa forma nos mostra que a experiência é cada vez mais rara.

Reforçando sua ideia sobre o saber da experiência, Larrosa (*ibid*) afirma que é necessário separá-la do saber fazer coisas como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado, como se conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informações.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase que impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.19).

Quando pensamos em formação de professores e nas tecnologias aplicadas à educação, entendemos ser necessário refletirmos sobre o excesso de informações disponíveis e as muitas possibilidades do saber fazer, e, ainda, a valorização da experiência docente. A

proposta pedagógica aliada ao saber da experiência é, a nosso ver, o caminho a ser apontado e seguido na formação de formadores para o uso das novas tecnologias em sua prática pedagógica.

Dessa forma, Tardif e Lessard (1994) nos colocam que, a experiência pode ser entendida de duas maneiras:

- 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 (crenças ou hábitos adquiridos pela repetição de situações e fatos). Aqui o professor acredita que sua experiência foi adquirida com soluções apreendidas durante sua longa prática do ofício.
- Como um processo fundado na repetição de situações e sobre o progressivo dos fatos, mais sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo sem a necessidade de que essa situação se repita, mas, que ela nos modifique profunda e completamente por toda a nossa existência. Para exemplificar citam uma doença grave, um acidente, etc.

Pensando os dois processos acima descritos, Tardif e Lessard (1994) acreditam que essas visões privilegiam uma concepção individualista da experiência, e citam autores como Simmel (1991), Weber (1971) e Touraine (1977), que promovem a ideia de que a experiência subjetiva remete a uma situação social, ou seja, que se constrói socialmente, ou ainda, como quer Wittgenstein (1996), a experiência não poderia ser estritamente pessoal ou privada, mas uma forma de vida, levando à conclusão que a experiência de cada um é também a experiência de todos.

Os saberes da experiência, segundo Therrien (1995, *apud* NUNES, 2001), são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Tardif *et al* (1991, *apud* NUNES 2001), em uma tentativa de identificar as características e os diferentes tipos de saberes, destacam a importância dos saberes da experiência, pois para os autores esses saberes não são como os demais, eles são, ao contrário “formados de todo os demais, porém reproduzidos, polidos e submetidos às incertezas construídas na prática e no vivido.

Buscando complementar essas ideias, trazemos de Gutiérrez (*apud* MORAES, 2004, p. 23) o conceito de ecopedagogia. Segundo a autora, o termo foi cunhado pela primeira vez pelo costa-riquense Francisco Gutiérrez e vem recebendo contribuições do brasileiro Moacir Gadotti, além de outros pesquisadores nacionais e internacionais. Em outras palavras, uma pedagogia que promove o sentido das coisas a partir do dia-a-dia do sujeito, que nasce do diálogo com o cotidiano e se constrói passo a passo na caminhada de cada um.

Entretanto para caminhar com sentido é preciso aprender a refletir sobre o que acontece no nosso dia-a-dia, compreender cada ato, cada conversa, cada sentimento ou emoção que se apresenta e que influencia a qualidade das ações e reflexões que se desenvolvem e a maneira como os potenciais humanos evoluem. Daí a importância de se resgatar também as histórias de vida, as experiências pessoais importantes que dão sentido e influenciam os processos de construção do conhecimento. (MORAES, 2004, p. 320).

1.2.2 A docência interativa online

Repousam sobre as práticas educativas e a formação de professores a necessidade de pesquisas constantes sobre o desenvolvimento tecnológico em curso. Essa seria uma tentativa de acompanhamento das mudanças que tem início no século XX, e que se apresenta em nossa realidade educacional. Destacamos, neste âmbito, a docência online.

Dessa forma, Gouvêa (2006), nos convida a pensar um pouco mais nas formas de olharmos os sujeitos e objetos, emissor e receptor, autor e leitor, professor e aluno, que em seu olhar, foram se modificando, se transformando, levando-nos a indagações sobre as práticas sociais como o comunicar e o educar. O professor torna-se, então, um facilitador quando sua prática está mediada por uma tecnologia de informação e comunicação.

Citando a obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1985), que anuncia que a universalização do gênero humano por meio da instrumentalização da razão, ao invés de provocar a emancipação, produz o isolamento e reduz a sensibilidade, Pesce (2008 p.185) afirma que essa advertência encontra eco nas preocupações relativas ao *modus operandi* de grande parte dos programas de formação de educadores a distância, cuja concepção e implementação pouco consideram a materialidade histórica dos profissionais em questão.

Pesce (p.186) observa, também, que a racionalidade imperante nos programas de formação de educadores em ambientes digitais não tem promovido movimentos de crítica, autocrítica e reflexão e que, quando ocorrem, costumam ser de forma pragmática e internalista, voltada às possibilidades de ação imediata do professor, desconsiderando-o como

sujeito social que conta com a autonomia relativa, em face das circunstâncias sócio-históricas nas quais se insere.

Para Belloni (1999, p.55), o desafio das mídias (digitais) audiovisuais em práticas educativas, “ganha atualidade com o avanço técnico e a vertiginosa disseminação social das redes telemáticas, a internet ou a rede mundial de computadores”. Dessa forma, considerar as mídias audiovisuais como objeto de estudo na educação, e no nosso olhar em especial na docência online, responde a uma demanda de produção de conhecimento que possibilitará compreender como se dão as práticas educativas mediadas por esse artefato e criar formas de apropriação crítica dos mesmos.

Partindo do pressuposto de que os professores continuam a tratar os aprendizes como recipientes de informação e não como agentes de colaboração, de compartilhamento e cocriação, hábitos e comportamentos que se desenvolvem com a cibercultura. Silva (2008) sugere estratégias de organização e funcionamento da docência que permitem redefinir a atuação dos professores e dos alunos como agentes do processo de comunicação e de aprendizagem, em sintonia com a dinâmica comunicacional da cibercultura.

Para Silva (*ibid.*), a lógica da transmissão em massa perde sua força no cenário socioeconômico, que ganha forma a partir das transformações recentes do social e do tecnológico imbricados. O computador online renova a relação do sujeito com a imagem, com o texto, com o som, com o registro, com o conhecimento, e destaca alguns aspectos, a saber:

- Social: Há um novo espectador menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção. Ele aprende com o controle remoto da TV, com o joystick do videogame e, agora, aprende com o mouse e com a tela tátil. Ele migra da tela da TV para a tela do computador conectado à Internet. É mais consciente das

tentativas de programá-lo e mais capaz de esquivar-se delas. Evita acompanhar os argumentos lineares que nos permitem a sua interferência e lida facilmente com ambientes midiáticos que dependem do seu gosto instaurador, que cria e alimenta a sua experiência comunicacional;

- Tecnológico: O computador conectado à Internet permite ao interagente criação e controle dos processos de informação e comunicação mediante ferramentas e interfaces de gestão. Diferindo profundamente da TV, enquanto máquina restritiva e centralizadora, porque baseada na transmissão de informações elaboradas por um centro de produção (sistema broadcast), o computador online apresenta-se como sistema aberto aos interagentes, permitindo autoria e co-criação na troca de informações e na construção do conhecimento.
- O emissor não emite mais o sentido que se entende habitualmente em uma mensagem fechada. Ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor;
- A mensagem não é mais emitida, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado, é um mundo aberto em rede, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta.
- O receptor não está mais em posição de recepção clássica, é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção.

Pensando os princípios da interatividade e entendendo que esses fundamentos podem garantir o sentido não banalizado do conceito e inspirar o rompimento com a lógica da transmissão e abrir espaço para o exercício da participação genuína, isto é, participação sensório-corporal e semântica e não apenas mecânica, apresenta três aspectos básicos:

- a) **Participação-intervenção:** participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher em uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem;
- b) **Bidirecionalidade–hibridação:** a comunicação é produção conjunta de emissão e da recepção, é co-criação, os dois codificam e decodificam;
- c) **Permutabilidade-potencialidade:** a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.

A codificação digital contempla o caráter plástico, fluido, hipertextual, interativo e tratável em tempo real do conteúdo da mensagem. A transmissão do analógico para o digital permite a criação e estruturação de elementos de informação, as simulações, as formatações evolutivas nos ambientes online de informação e comunicação porque permitem criar, gerir, organizar, fazer movimentar uma documentação completa com base em textos, imagens e sons. Uma vez que a imagem, o som e o texto em sua forma digital não têm existência material, podem ser entendidos como campos de possibilidades para a autoria dos integrantes. (SILVA, 2008, p. 71).

Como contribuição para uma docência interativa online, Silva sugere:

1. Propiciar oportunidades de múltiplas experimentações, múltiplas expressões;
2. Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências;
3. Provocar situações de inquietação criadora;
4. Arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais;
5. Mobilizar a experiência do conhecimento.

Para garantir atitudes comunicacionais específicas na docência interativa, acrescenta que será necessário:

- Acionar a participação-intervenção do receptor, sabendo que participar é muito mais que responder sim ou não, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem.
- Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois polos codificam e decodificam.
- Disponibilizar múltiplas redes articuladas, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, são oferecidas informações em redes de conexões, permitindo ao receptor ampla liberdade de significados.
- Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como co-criação.
- Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades no presencial e nas interfaces fórum, e-mail, chat, blog, wiki e portfólio, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.
- Garantir no ambiente online de aprendizagem uma riqueza de funcionalidades específicas tais como: intertextualidade (conexões com outros sites ou documentos), multivocalidade⁶, usabilidade⁷, integração de várias linguagens (som, texto, imagens dinâmicas ou estáticas, gráficos, mapas), hipermídia⁸.
- Estimular a autoria cooperativa de formas, instrumentos e critérios de avaliação, criar e assegurar a ambiência favorável à avaliação formativa e promover avaliação contínua.

⁶ Multiplicidade de pontos de vistas.

⁷ Percursos de fácil navegabilidade intuitiva.

⁸ Convergência de vários suportes midiáticos abertos a novos links e agregações.

1.2.3 As contribuições do pensamento eco-sistêmico

Compreender um fenômeno novo não é somente acrescentá-lo a um saber adquirido, mas reorganizar os princípios do saber. (BACHELARD, apud MORAES, 2004 p. 149)

Buscando um macroconceito capaz de ajudar a organizar as questões epistemológicas relacionadas ao conhecimento e à aprendizagem e que ao mesmo tempo dê sentido e direção à reforma do pensamento e às mudanças educacionais desejadas, Moraes (2004), se apoia nas ideias de Morin (2000) que propõe uma reforma de natureza paradigmática no que se refere a nossa aptidão para organizar o conhecimento, em que a reforma do pensamento deve levar a uma reforma do ensino, e este deve levar novamente a uma reforma do pensamento, criando assim uma espiral evolutiva do pensamento.

Moraes (2004) define esse macroconceito como *eco-sistêmico*, pois “é capaz de articular aspectos lógicos, ideológicos e epistemológicos, abertos ao inesperado, ao imprevisível, abertos ao que acontece a vida cotidiana”. Ele é também, para a autora, capaz de responder aos desafios da complexidade de nossa realidade atual e da complexidade implícita nos processos de construção do conhecimento e na aprendizagem já que ele é capaz de captar interações mútuas, compreender as múltiplas realidades e os processos auto-organizacionais.

Muitas são as contribuições de Moraes, no que se refere às considerações epistemológicas, pedagógicas e didáticas do paradigma eco-sistêmico e que destacaremos a seguir, em uma tentativa de nos auxiliar ou ainda apontar alguns caminhos para a realidade da docência online.

- Não representamos a realidade, mas a interpretamos como sujeitos que somos determinados por nossas estruturas e reconstruímos a partir de nossas observações, pois do ponto de vista do observador não é a realidade que se impõe ao sujeito, mas é ele que capta a realidade dentro dos limites de seu equipamento receptor.

- O fato de a realidade ser um fenômeno intrinsecamente interpretativo da realidade, implicando em construção, desconstrução e reconstrução, pressupõe a impossibilidade de sua reprodução (DEMO, 2000). O mesmo raciocínio pode ser estendido aos modelos. A reprodução, o condicionamento, relação impositiva e prepotente, mediante a qual o aluno se submete às práticas instrucionistas, não pode ser considerada como aprendizagem sob a ótica dessas novas teorias. Biologicamente falando, não é possível ao ser vivo submeter-se ao ambiente ou reproduzir o seu destino histórico, já que ele descobre o caminho ao caminhar, influencia e determina a sua rota. Por mais que possa sujeitar-se a uma adaptação aparentemente passiva, ele está sempre em processo de mudanças estruturais internas, negociando constantemente no ambiente e podendo optar por qualquer bifurcação no meio do caminho.
- A aprendizagem também envolve em sua dinâmica mais profunda processos de auto-organização e de reorganização mental e emocional, o que confirma sua capacidade intrinsecamente construtiva e reconstrutiva sinalizada por Pedro Demo (2000). Pensando assim, reconheceremos, na prática docente, a existência de espaços para o aleatório, o acaso, a presença de processos intuitivos e criativos nos processos de construção do conhecimento, sinalizando que tanto a natureza como o ser humano possuem, por suas próprias características, a capacidade de recriar algo novo e não apenas de copiar, de repetir ou adaptar-se.
- Entender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem como auto-organizadores é reconhecer que possui como características fundamentais a interação com o meio, a autonomia organizacional, sua construção e reconstrução, bem como as transformações que decorrem desses processos. Aprendizagem não é acumulação de informações, mas resultado de um processo de transformação, de mudanças estruturais a partir de ações e interações a serem superadas. E a aprendizagem progride mediante fluxos dinâmicos de trocas, análises e sínteses auto-reguladoras cada vez mais complexas.
- Não apenas o conhecimento e a aprendizagem envolvem processos auto-organizadores, mas também o desenvolvimento da autonomia depende da relação do indivíduo com o meio. Isto indica que a autonomia é sempre relativa (Morin, 1995), por sua dissociável interdependência com o meio. E para que haja auto-organização, é preciso que exista perturbação, desafios, problemas, algo que estimule o organismo e o impulsione a querer atuar, a querer produzir algo, diferente e a reorganizar-se sempre que necessário. É através das trocas dos diálogos, das interações entre os indivíduos que as transformações acontecem, a partir de processos auto-organizadores que estimulem reflexões recursivas sobre os pensamentos, sentimentos e ações, mantendo os diferentes diálogos organizadores e garantidores da própria vida. Percebemos, assim, que a autonomia ou a emancipação do sujeito que conhece depende de sua capacidade de auto-organização, de uma dialética mais complexa na relação pedagógica. Por outro lado, se autonomia ou emancipação do sujeito aprendente depende de sua relação com o meio, coisa que no paradigma tradicional era impossível já que o sujeito e o objeto não se relacionavam, é importante perceber também que a emancipação envolve processos de construção coletiva e depende da colaboração do outro, já que somos individualistas em comunhão (VARELA, 1999).
- O processo de construção do conhecimento possui natureza circular, em que o aprendiz encontra-se enredado em suas próprias meta-narrativas (Demo, 2000). Mas, é importante também perceber que não é um círculo fechado, mas uma espiral evolutiva como característica importante do aspecto reconstrutivo e transformador da aprendizagem.
- Existe, portanto, uma dialética, uma recursividade natural envolvendo qualquer dualidade aparente. Objetividade e subjetividade não são mutuamente excludentes, da mesma forma que ordem e desordem, mente e corpo, teoria e prática, sujeito e objeto. Existe uma relação entre ambos, onde um reconhece a

legitimidade do outro, onde ambos coexistem para que os fenômenos realmente aconteçam.

Daremos agora destaque para a contribuição de Moraes (2004), no que se refere ao papel das tecnologias da informação e da comunicação nesses processos.

Concebendo a aprendizagem como resultado de um processo de transformação a partir de processos ativos, interativos e cooperativos que ocorrem, cabe às TICs⁹ serem mediadoras e ativadoras dos diferentes diálogos, nos quais os professores e alunos interagem com diferentes fontes de informações, a partir dos desafios e situações-problema propostos e que emergem no processo. A tecnologia possibilita o aumento do fluxo de informações, da interatividade, a ampliação e o rompimento de barreiras do tempo e do espaço escolar, facilitando a ocorrência de interações multidirecionais e não apenas bidirecional.

Permite também que o currículo vá além das grades programáticas preestabelecidas ao abrir novos “espaços do conhecimento”, novas janelas que transcendem as disciplinas, a rigidez do horário e o professor especialista. Por outro lado, as TICs facilitam o deslocamento do eixo do ensino para a aprendizagem ao transformar o aluno no principal protagonista do processo de construção do conhecimento. Daí a importância de se criar, usando essas tecnologias, ambientes desafiantes, inovadores, ao mesmo tempo acolhedores e amigáveis que favoreçam as trocas de experiência, os debates, os esclarecimentos de dúvidas, questões e resolução de problemas etc.

A partir dessas considerações, entende que o fundamental em educação é poder viver a experiência do trajeto, da descoberta do caminho, vivenciar o processo, o aqui e agora de cada momento de aprendizagem, sabendo que o caminho é desvelado à medida que é percorrido,

⁹ Tecnologias da Informação e Comunicação.

qualquer que seja o caminhante. Assim, não existe nenhum caminho pronto, apenas o caminho que é feito dos passos de cada um, demonstrando que o ser humano não é passivo diante do mundo, já que o interpreta e o reconstrói na medida em que vai experimentando, construindo, reconstruindo e desconstruindo o seu mundo, sendo, simultaneamente, construído e reconstruído também por ele.

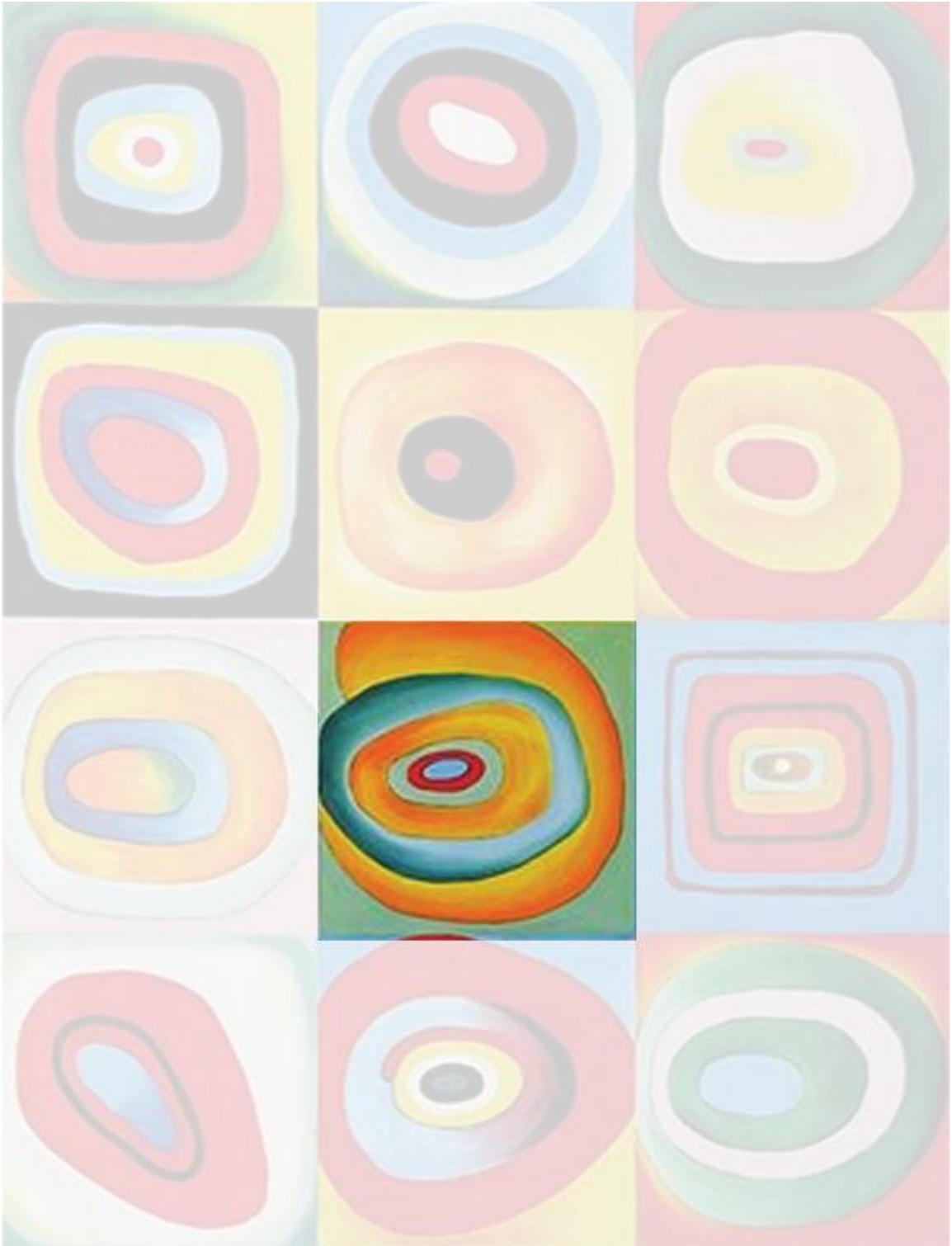
Estratégias didáticas inovadoras implicam sob o nosso ponto de vista, em criar situações desafiadoras de aprendizagem tanto presenciais como virtuais. Co-responsabilidade e cooperação passam a ser atitudes básicas que necessitam ser cultivadas nos ambientes educacionais, em todos os níveis e etapas processuais. Daí a necessidade de maior ênfase nas estratégias cooperativas de aprendizagem, nas colaborações mútuas e na valorização de propostas coletivas e um maior cuidado com questões éticas. Pressupõe também métodos e direções curriculares diversificados, baseados no diagnóstico de necessidades, com a variedade de estratégias, técnicas e metodologias para alcance dos objetivos almejados.

O paradigma eco-sistêmico, segundo Moraes (2004), implica mudanças de valores, de atitudes e estilos de vida, requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas aos objetivos desta construção teórica, exige novas posturas, atitudes e valores coerentes com esta linha de pensamento, congruentes com os princípios organizadores da vida, com os parâmetros sistêmicos e complexos, sinalizadores de processos interativos, dinâmicos, recorrentes, cíclicos e interdependentes.

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 e transcendem a partir das novas conexões e relações que emergem.

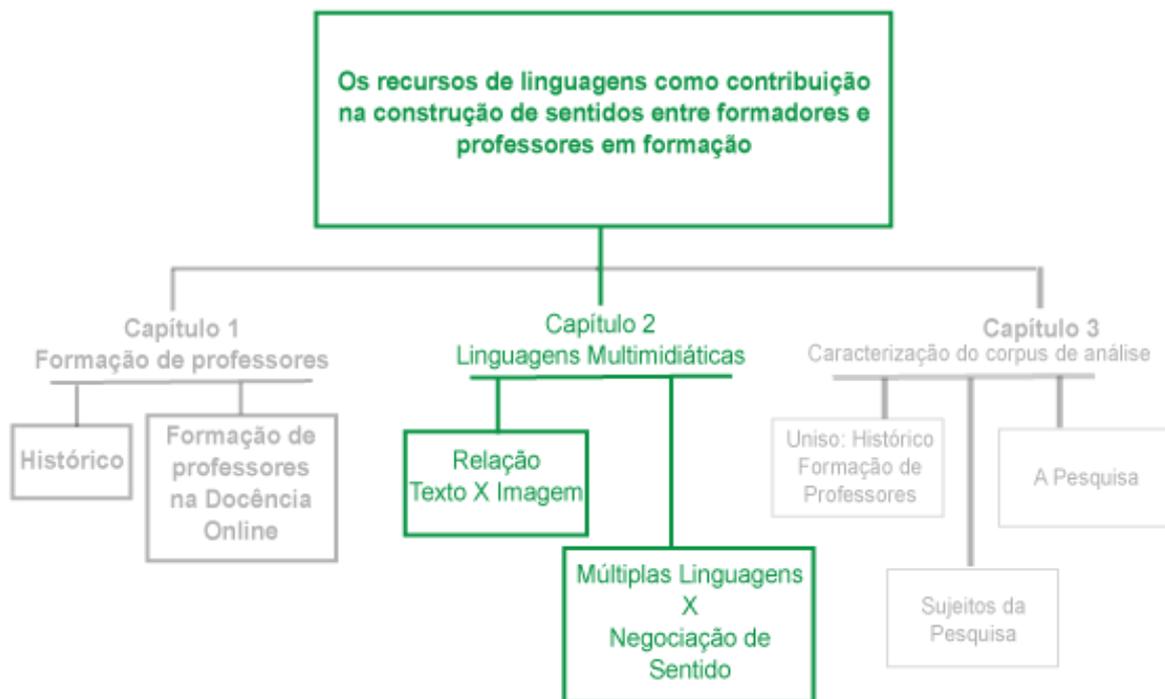
Apenas queremos lembrar ainda que é tempo de ousadia e, ao mesmo tempo, de rigor científico para que possamos articular e reconhecer diferentes saberes e confrontá-los uns com os outros. É tempo de perceber a inscrição corporal do processo de construção de conhecimento e o seu significado mais amplo, compreendendo a importância do corpo como fonte de informação e de conhecimento que nos impulsiona em direção ao futuro, permitindo, assim, a nossa evolução. Na realidade, é chegada a hora de semear a fé e fincar raízes no terreno fértil da esperança. Esperança em uma educação renovada e inovadora, libertadora e criativa, capaz de sinalizar a abertura de novos caminhos, emergência de novas possibilidades de construção do mundo e da vida. É tempo de reencantar a educação. (MORAES, 2004, p. 327).

No presente capítulo procuramos refletir sobre a formação de educadores. Iniciamos com considerações sobre o conceito de formação. Prosseguimos, buscando situar os professores como intelectuais transformadores, que entendem a docência como trabalho interativo, no ambiente presencial e no ambiente *online*, e encontrando no pensamento ecossistêmico contribuições para o debate. No próximo capítulo, abordaremos as Linguagens Multimidiáticas e sua contribuição à negociação de sentidos na formação de professores para a docência online.



“Não devemos tender à limitação, mas à libertação. Só a liberdade nos permite acolher o futuro.”

Wassily Kandinski



Capítulo 2

2 Linguagens Multimidiáticas

2.1 Relação Texto x Imagem

Este capítulo contempla a investigação sobre as múltiplas linguagens bem como a relação texto e imagem e o uso dessas linguagens na negociação de sentido entre o formador e o professor em formação, buscando uma reflexão de como essas múltiplas linguagens podem contribuir com as novas formas de agir, pensar e sentir no ambiente virtual de aprendizagem.

Nossa proposta não é um aprofundamento no que se refere a texto e imagem, buscamos, sim, aportes sobre o uso da imagem como contribuição na negociação de sentidos entre os formadores e professores em formação na docência online.

Kress (1998) apresenta as consequências que são trazidas pela emergência da imagem como modalidade dominante e quais são as perdas e ganhos que estão relacionadas a essa mudança.

Quando se refere a formas textuais, cita três tipos de relações:

- 1. A relação autor – leitor - conteúdo**
- 2. A relação entre texto e estrutura social**
- 3. A relação entre crítica do texto e mudança social**

Para ele há duas revoluções em curso no momento e que causam crise na comunicação:

- Nas modalidades de representação (da escrita para a imagem).
- Nos meios de disseminação (do livro para a tela).

Os meios impressos (o livro) estão perdendo lugar para a tela (meio ou suporte) e começam a ser modelados em aparência, forma e função para se parecerem e funcionarem como telas eletrônicas.

Kress e Van Leeuwen (1996) chamam de **Representação e Interação**, isto é, a interação entre imagem e o leitor, e a interação entre o produtor e espectador da imagem, ou seja, a interação que envolve os participantes representados (pessoas, lugares, coisas representadas em imagens) e os participantes interativos (pessoas que se comuniquem com outra por meio de imagens, os produtores e os espectadores dessas imagens).

Diante de todas essas informações sobre as colocações de Kress e Van Leeuwen (*ibid.*) podemos partir para algumas reflexões:

- Sabemos que, no virtual, a produção textual é um dos pilares da interação que se dá entre os atores desse processo de aprendizagem. Essa produção textual tanto do professor quanto do aluno interferem muito na mediação pedagógica, e para tanto serão necessários novos saberes docentes.
- O professor pode e deve oferecer vários recursos de linguagem e midiáticos a seus alunos já que o ambiente virtual propicia essa intervenção. Então até que ponto esses recursos de linguagem irão interferir na construção de sentido?

Na Educação a Distância, é clara a necessidade de se promover novos modelos de aprendizagem e interatividade que busquem cada vez mais a certeza de que quando uma informação for transmitida, o receptor a entenda. Cabe ao professor essa tarefa de negociação de sentido com seu aluno no ambiente virtual. Para isso, ele poderá utilizar-se das variações da linguagem para a sua prática pedagógica.

Kress e Van Leeuwen (1996) e Kress (1998) defendem a ideia de que as modalidades culturalmente valorizadas mudam ao longo da história e que atualmente estamos vendo a escrita ceder lugar para a imagem, e que esta mudança traz consequências na comunicação, quer por meios eletrônicos ou materiais impressos. Essas facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos, tanto para a obtenção de imagens digitais quanto para sua inserção e edição em documentos em computadores ou na *web*, os limites entre texto e imagem estão cada vez mais tênues.

Com essas mudanças, se faz necessário investigar de que forma os recursos midiáticos colaboram na construção de sentido nas interações entre formadores e professores em formação em ambientes digitais.

Trata-se de um novo alinhamento do processo mental humano, pois os modos de aprender, de ensinar e de se comunicar são alterados pela forma de se transitar no mundo, como afirma Lima:

Com o pensamento digital, alinhamos novamente nosso processo mental com a forma que nossa mente trabalha e se desenvolve, permitindo que armazenemos milhões de Conhecimentos encapsulados e com lógica estrutural própria, os quais são concatenados com outros em função de nossas necessidades específicas. Ou seja, em vez de nos preocuparmos em desenvolver um ou mais de um modelo mental de referência interpretativa da realidade, iremos nos dedicar a desenvolver uma moldura que, como dizia McLuhan, é tão importante para o ato de conhecer, como o próprio conteúdo a ser colocado na mesma. (LIMA, 2000, p. 5-6)

O professor que atua no ambiente virtual precisa estar preparado para novos desafios e entre eles está o de “reinventar sua profissão”. Por tudo isso se faz necessário que este profissional tenha a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica e, em especial o uso das linguagens, que é o seu elo de ligação, na construção de sentido com seu aluno, além de propor e corrigir tarefas e dialogar para a construção de conhecimento de seu aluno.

Para que isso ocorra de forma eficiente, esse profissional deverá ser capaz de dominar os níveis de linguagem (escrita, sonora, oral e visual), dominar a norma culta e saber em quais canais de comunicação ele poderá utilizar-se, por exemplo, de metáforas, do “internetês”, da gíria, *emoticons*, da imagem, do *podcast*.

Ramal (2002), quando diz que caberá ao professor reinventar sua profissão, afirma ainda que essa mudança não é algo simples, e envolve questões estruturais e subjetivas e propõe ao professor um perfil que atue como *Arquiteto Cognitivo*. Profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada os próprios caminhos de construção do (hiper) conhecimento em rede, assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação, fazendo assim, um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem.

Este profissional, segundo a autora deve atuar também como um *Dinamizador da Inteligência Coletiva*. O responsável pelo gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber, transformando grupos escolares heterogêneos em comunidades inteligentes, flexíveis, autônomas e felizes, integrando as múltiplas competências dos estudantes com base em diagnósticos permanentes, convidando ao diálogo interdisciplinar e intercultural nas pesquisas realizadas, promovendo a abertura de espaços e dos tempos de aprendizagem, para além da sala de aula e estimulando a comunicação interpessoal por meio da pluralidade de linguagens e expressões.

Pensando sobre o conhecimento, recorreremos a Lévy (1995), que afirma existir na sociedade três formas diferentes: a oral, a escrita e a digital. A forma escrita de apreensão é a que prevalece, mas a linguagem oral é a que predomina em todas as formas comunicativas. Em meio a elas e utilizando-se de ambas temos o estilo digital, que, além das exigências em

relação ao uso das novas tecnologias, nos impõe novos comportamentos de aprendizagem e de comunicação.

Para o autor, a concepção de linguagem é que, a cada enunciado, o contexto é colocado em ação, mas é também questionado, e a significação da linguagem será determinada pelo conjunto de dados construídos pelos interlocutores, numa dinâmica de partilha, negociação e permanente (re)construção coletiva.

Palavras, frases, letras, sinais ou caretas interpretam, cada um à sua maneira, a rede de mensagens anteriores e tentam influir sobre o significado das mensagens futuras. O sentido emerge e se constrói no contexto, é sempre local, datado, transitório. (LÉVY, 1993, p. 23).

Bakhtin afirma que um ouvinte que recebe e compreende uma mensagem concorda total ou parcialmente com ela, completando-a, adaptando-a, modificando-a constantemente durante o processo de audição e compreensão e que “toda compreensão é prenhe de resposta, de uma forma, ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 2000, p. 290)

Ele ainda apresenta as três particularidades do enunciado como unidade de comunicação verbal: a alternância dos sujeitos, a relação do enunciado com o locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal, e os critérios de acabamento (ou de constituição), específico do enunciado sendo que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder - mais especificamente de adotar uma atitude responsiva para com ele” (p. 299).

No diálogo, Bakhtin (*ibid.*) afirma que as palavras são escolhidas, tiradas de outros enunciados aparentados àqueles do enunciado em questão, de acordo com as especificidades

de um gênero, e que a palavra apresenta-se para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra, como palavra do seu interlocutor, e como palavra do próprio locutor:

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro [...] as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, e modificamos. (BAKHTIN, 2000, p. 214).

Ao considerar o enunciado como um elo na cadeia de comunicação verbal, o autor sinaliza a importância de conhecer os interlocutores, pois considera o enunciado de duas formas: antes de qualquer outra coisa, uma resposta aos enunciados anteriores dentro de uma dada esfera, e também uma prévia aos enunciados que se sucedem, “a quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo do enunciado”. (p.321)

Pesce (2008), amparada por Bakhtin (1997), salienta que, a partir das ideias do autor, que focam a linguagem verbal erguida em meio à realidade internacional, a interação verbal está sempre eivada do lócus social no qual ela se realiza, sendo constitutiva dos sujeitos e da linguagem por eles veiculadas.

Qual seja, a consciência dos sujeitos ergue-se nos signos internalizados, os quais são cunhados pelo trabalho social, histórico e ideológico. Nessa dialética relação, a dialogia ergue-se como elemento fundante, através do qual o outro me constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por mim. (PESCE, 2008 p. 3).

Pensando as relações texto e imagem, seguimos nossa reflexão nas mudanças linguísticas, em que estudos indicam um processo de “visualização da comunicação”, no qual a informação transmitida através da imagem é tão relevante quanto à veiculada pelo texto verbal.

A teoria do discurso multimodal de Kress e Van Leeuwen (1996) desenvolve os conceitos multimodais que podem ser utilizados em análises de textos produzidos a partir de diversos modos de linguagem, sem que se pense separadamente em cada um deles. Ao contrário, os autores objetivam que se pense numa linguagem constituída como multimodal, em que o sentido advenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua constituição.

Kress e Van Leeuwen (1996) se encaixam dentro desta teoria sócio-interacionista. Baseiam-se na ideia de prática e ancoram-se na noção de uso de uma variedade de recursos semióticos para a produção de signos em contextos sociais concretos. Esses signos seriam formados a partir de significantes tais como **cores, perspectivas e linhas**, usados para a representação material dos significados.

Da mesma maneira, a mudança do modelo de textos monomodais para o de textos multimodais, conforme se pôde observar nas últimas décadas, foi propiciado pelas novas tecnologias de digitalização, que possibilitam a escolha entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico buscado.

A linguagem verbal seria aquela que orienta o leitor para a informação propriamente dita, pois o que acontece não é apenas uma tradução, mas uma transformação, enquanto a lógica da escrita organiza o mundo em sequências de ação e eventos que adquirem a forma textual da narrativa. O visual é, por sua vez, um modo espacial e simultaneamente organizado, que se materializa em certos tipos de superfície à maneira de substância gráfica.

Como categorias funcionais de sua “gramática do visual”, os autores tomam as “metafunções” de Halliday e consideram que todo e qualquer modo de linguagem formador de um texto é composto a partir das três funções básicas de qualquer sistema de signos:

- deve ser capaz de representar aspectos do mundo experienciável;
- ser hábil para estabelecer relações entre o produtor de signos e o seu recipiente/reprodutor;
- ser capaz de produzir textos.

Braga (2005) sinaliza que alguns problemas na comunicação são provocados por razões que envolvem a personalidade e as crenças dos interlocutores. Outros ocorrem devido a problemas no uso da linguagem ou das tecnologias e acredita que a solução para esses problemas está na promoção de pesquisas na área da linguagem, que, por outro lado, tendem a aumentar, sem a utilização adequada das tecnologias e das linguagens para a comunicação.

A autora afirma que, como outras tecnologias empregadas em comunicação buscaram integração e não a substituição das formas presenciais, as tecnologias de EaD no ciberespaço, ao invés de inaugurar uma nova educação, integram-se às formas já existentes, buscando auxiliar na resolução de problemas. Para ela, essa integração não significa estabilidade; ao contrário, significa o advento de novas formas de promover testes dentro do paradigma, contribuindo e potencializando-o com mudanças contínuas.

Dessa forma, os educadores contemporâneos, enquanto profissionais comunicadores, já fazem surgir novos papéis, técnicas, espaços e métodos, exigindo mudanças no comportamento e um perfil de adaptabilidade constante às novas possibilidades. Deles serão exigidas novas competências em sua prática docente.

As novas tecnologias audiovisuais, que se consolidaram no final do século XX e que vêm sendo incorporadas à educação, possibilitam o nosso contato direto com palavras como: virtual, hipertexto, ciberespaço, interatividade, entre outras, e nos coloca, hoje, diante de uma nova realidade no âmbito educacional.

Desse modo, somos apresentados a uma mudança estrutural nas formas de criar, produzir, distribuir e consumir produtos audiovisuais. No que se refere ao uso de múltiplas linguagens, entendemos que serão necessárias algumas reflexões sobre quais as competências e habilidades necessárias ao professor em formação, em especial os que irão atuar em ambientes virtuais de aprendizagem.

Podemos refletir, ainda, como se dá o processo de mensagens visuais e de aprendizagem dos sujeitos nessa formação, pois temos ciência de que muitos serão os novos saberes necessários aos professores. Entre eles podemos citar:

- Manipular texto, imagem e som para construir/interpretar informações e transformá-las em novo conhecimento produzido.
- Dominar formas de planejar a interação entre esses objetos e seus usuários/leitores/alunos para aplicá-los em sala de aula.
- Compreender como se dão essas práticas educativas mediadas por artefatos como texto, áudio, vídeo/som e criar formas de apropriação críticas das mesmas.

Para Flusser (1985), textos são mediadores tanto quanto o são as imagens. Seu propósito é mediar entre homem e imagens; porém os textos podem tapar as imagens que pretendem representar algo para o homem e ele passa a ser incapaz de decifrar textos, não conseguindo reconstruir as imagens abstraídas (textolatria).

Para o autor, embora textos expliquem imagens a fim de rasgá-las, imagens não são capazes de ilustrar textos a fim de remagicizá-los, e é graças à dialética, imaginação e conceitualização, que mutuamente se negam e vão mutuamente se reforçando. As imagens se tornam cada vez mais conceituais e os textos cada vez mais imaginativos.

Flusser (1985) afirma que o homem experimenta um mundo 3D temporal, e se não desenvolvesse sua capacidade de imaginação, ou a capacidade de fazer e decifrar imagens, não chegaria à manipulação da imagem, essencial na realização audiovisual. Apresenta, assim, as duas primeiras revoluções dimensionais:

- A era das imagens, quando os homens com objetivos pragmáticos e não artísticos, ainda na era das cavernas, usam esta capacidade para desenhar animais.
- O surgimento da escrita, que, segundo o autor, surge com vontade de “transcodificar o tempo circular em linear, traduzindo cenas em processos”. Ao inventar a escrita, o homem adquire consciência histórica que vai sobrepujar o caráter mágico das imagens.

Situando-se na primeira metade do século XIX, no mundo histórico e mediado pelo texto, Flusser (*ibid.*) cita a invenção do que hoje chamamos de fotografia onde surgem imagens técnicas (fotografia, cinema e televisão). Para ele, essa seria, então, a terceira revolução. As fotografias e todas as imagens produzidas por aparelhos surgem para ultrapassar a crise dos textos, mas são, na verdade, produtos indiretos dos próprios textos.

Para que uma imagem técnica seja compreendida se faz necessário que se reconstrua o texto que deu origem àquelas imagens e, assim, decifrar as suas cadeias de significação. Os textos, que utilizam uma imensidão de imagens técnicas, precisam então ser decodificados e não percebidos.

As imagens técnicas de Flusser seriam parte de um mundo articulado pela técnica e não mais pelo homem, e conseguem, através de seu caráter simbólico, disfarçar a substituição

do homem pela tecnologia, que ao invés de discutir a moral da técnica usa a mesma para viver melhor.

Em relação às mudanças linguísticas, estudos indicam um processo de “visualização da comunicação”, no qual a informação transmitida através da imagem é tão relevante quanto a veiculada pelo texto verbal.

A teoria do discurso multimodal de Kress (2001) desenvolve os conceitos multimodais que podem ser utilizados em análises de textos produzidos a partir de diversos modos de linguagem, sem que se pense separadamente em cada um deles. Ao contrário, os autores objetivam que se pense numa linguagem constituída como multimodal, em que o sentido advenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua constituição.

Outra noção fundamental dentro do conceito de multimodalidade é aquilo que Kress (1998) cunhou de “guinada para o visual” e a maneira como ela interage com as tecnologias eletrônicas. Parte-se do pressuposto de que a expressão material do texto é sempre importante (não podemos esquecer que, no que se refere à imagem, Flusser (1985) salienta a importância de se decifrar as suas cadeias de significação).

Da mesma maneira, a mudança do modelo de textos monomodais para o de textos multimodais, conforme se pôde observar nas últimas décadas, foi propiciado pelas novas tecnologias, que possibilitam a escolha entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico buscado.

Kress e Van Leeuwen (1996) trabalham com textos, entendendo sua construção como fundamentalmente visual e que as possibilidades de produção de um texto contemporâneo

“unicamente alfabético” se baseariam muito mais em aspectos visuais (tais como tipo e tamanho de fonte e layout) do que nas antigas tecnologias de datilografia e composição.

Os autores ainda citam os primeiros trabalhos mais significativos sobre a relação entre imagem e texto apresentados por Barthes (1992), que apresenta três possibilidades de imagens e textos se inter-relacionarem:

- **Ancoragem.** Neste caso, o texto escrito tem a função de conotar e direcionar a leitura, propondo um viés de leitura da imagem. O texto permite ao receptor identificar e interpretar a imagem.

Tela dobrável e inquebrável. O futuro das telas de computadores.

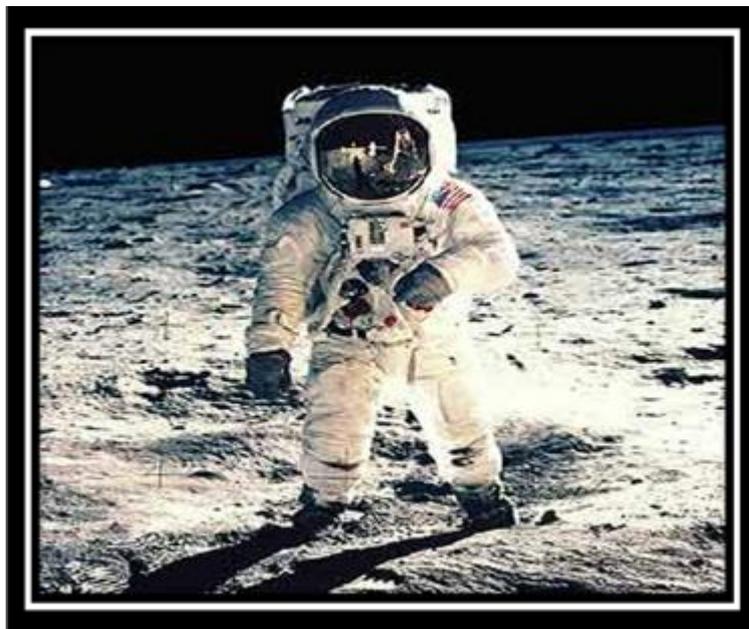


Fonte: <http://www.guanabara.info/tag/hp/>. Acesso em 20/04/2008

Figura 2

- **Ilustração** (imagem apoiando texto), neste caso é a imagem que esclarece o texto, expandindo a informação verbal.

Em 20 de julho de 1969, exatamente às 23 horas, 56 minutos e 20 segundos de Brasília, o astronauta americano Neil Armstrong, 38 anos, entrava para a história como o primeiro homem a pisar na Lua e avistar a Terra de lá.



Fonte: <http://latitudeselongitudes.blogspot.com/>. Acesso em: 15/06/2007

Figura 3

- **Relay:** Texto e imagem são complementares. Neste caso, há uma integração das linguagens. Exemplos: os *cartoons* e as tiras cômicas.



Fonte: <http://www.guanabara.info/2009/04/qual-o-nivel-de-sua-dependencia/>. Acesso em: 21/07/2009

Figura 4

As ideias apresentadas acima por Flusser (1985), Kress e Van Leeuwen (1986), me permitem algumas reflexões e ainda me possibilitam (re)pensar minhas próprias ideias iniciais de pesquisa sobre a necessidade de um novo olhar na formação desses professores que atuarão no ambiente virtual, no que se refere ao uso das múltiplas linguagens.

Para oferecermos a esses professores em formação instrumentos que possibilitem o desenvolvimento de novos saberes necessários, no que se refere ao uso das múltiplas linguagens, serão necessárias algumas mudanças em sua formação, em seu modo de pensar, de se desafiar e de se superar.

Moraes (2004), citando De La Torre (1998), nos coloca que a mudança é a testemunha silenciosa de qualquer processo formativo, esclarecendo-nos que a formação existe quando ocorre uma mudança positiva, tanto no que se refere à construção de conhecimentos, como no desenvolvimento de habilidades, na melhoria de atitudes ou na aquisição de novos hábitos.

Para De La Torre, a mudança varia em termos de intensidade, direção, natureza, consistência, duração ou permanência, como também varia em relação ao próprio impacto que ela provoca.

A partir dessas reflexões será possível propor novos contornos e novas possibilidades na formação desses professores, contribuindo efetivamente para que eles adquiram novos saberes para sua prática educativa, no que se refere à negociação de sentido com seus alunos.

2.2 O Hipertexto

Gomes (2007) acredita que, um dos principais problemas da pesquisa sobre hipertexto seja a importância em se estudar como os leitores se inter-relacionam com as informações em textos separados (linkados) e, ainda, verificar como se constrói a coerência em textos relacionados através de links organizados de forma descentralizada, que possibilitem uma leitura não linear, alterando assim, a noção de continuidade tópica, temática e de sentido. Para Gomes, o processo de elaboração e escrita de hipertextos (*design*) não se separa da proposta de sua usabilidade nem da construção de sentidos, o que faz do autor e do leitor co-autores.

Citando Braga, Gomes apresenta a postura mais moderada da autora, pois para ela, o hipertexto é uma continuidade do texto impresso; diz a autora que:

A organização estrutural do hipertexto recupera e expande formas de relações inter e intra-textuais já exploradas nos textos impressos, principalmente os de natureza acadêmica. Os recursos de escrita, como por exemplo, as notas de rodapé, as referências feitas a outros textos ou as conexões explicitamente indicadas – que convidam o leitor a adiantar ou voltar atrás na leitura de um texto específico - desempenham uma função próxima daquela a ser preenchida pelos links digitais. (BRAGA, 2004, apud GOMES 2004).

A concepção interacionista (dialógica) de língua, segundo Koch (2005 *apud* GOMES, 2007, p.19), indica que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dito isso, acredita que a compreensão do texto é uma atividade interativa de produção de sentidos que se realiza com base nos elementos linguísticos do texto e no saber enciclopédico do leitor; assim, o sentido, é construído na interação texto e co-enunciadores e não algo que pré-exista a essa interação.

Ainda dentro da proposta de Koch (2005), em uma perspectiva sócio-interacionista, na qual todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, Gomes (2007, p.20), afirma que pelo menos do ponto de vista da recepção, todo texto é um hipertexto, pois entende que se tratam de eventos interativos, abertos a múltiplos sentidos e que eles têm uma relação de semelhança, ao menos quanto à construção de sentidos.

2.3 Linguagens Multimidiáticas

Em ambientes educacionais, mais especificamente no ensino presencial, o professor está em tempo real, acompanhando e interferindo de forma síncrona no processo de aprendizado de seus alunos, podendo assim propiciar avanços em seu aprendizado através da linguagem (VIGOTSKY, 2003) verbal/oral, verbal/escrita, e de imagens. (KRESS, 1998).

Esse conjunto de possibilidades propicia ao aluno um melhor entendimento do material oferecido; o professor tem a função explícita de interferir no processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Diferentemente do que ocorre no presencial, no ambiente virtual, quase todo o processo se dá de forma assíncrona, e a linguagem é mediada pela tecnologia. No presencial, também é, até certo ponto, mediada pela tecnologia do texto impresso, mas, aqui, a linguagem adquire outros contornos, outras possibilidades expressivas. Isso nos indica que há uma nova exigência para os atores deste processo educacional no que diz respeito aos recursos de linguagem e à mediação pedagógica, novos saberes docentes.

Minha experiência como tutora em disciplinas de graduação e em cursos de formação de professores para a educação a distância de uma universidade do interior de São Paulo, e, mais recentemente, em capacitação de inclusão digital de professores da rede municipal de Sorocaba e de professores para a EaD na Universidade de Sorocaba, me permitem afirmar que, quando o professor muda seu palco de atuação e passa a atuar no ambiente virtual, nem sempre tem a habilidade de oferecer conteúdos na forma textual que propicie uma mediação pedagógica como colaboração efetiva na construção de conhecimento de seu aluno.

Tentando investigar a resistência e dificuldades apresentadas pelos professores para o uso das TICs, Ramal (2002), citando as pesquisas de Wild (1996), nos diz que, se considerarmos a incorporação da tecnologia como uma das grandes tendências da educação de hoje, e partindo do princípio que, em alguns países, a informática já faz parte dos currículos de formação docente, a tecnologia da informação ainda é subutilizada, mesmo pelos professores recém-formados e por aqueles que se dizem entusiasmados com as possibilidades que ela abre. Numa tentativa de identificar as causas desse fato, Ramal sugere que ocorrem falhas de três ordens nos cursos de formação de professores que incluem a preparação para utilizar a informática educativa:

1. **Falha de propósito:** a tecnologia é apresentada aos professores simplesmente como algo que eles devem aprender, em vez de levá-los a descobrir o porquê da utilização de computadores no ensino, e o que realmente o professor precisa saber.
2. **Falha de método:** o uso da tecnologia educacional não deveria ser limitado à aprendizagem progressiva da informática em si, mas sim incluir, principalmente, o estudo das capacidades cognitivas envolvidas na construção do conhecimento com o auxílio dos computadores.
3. **Falha de significação:** no curso de formação de professores, muitas vezes a aproximação da informática educativa se dá apenas na capacitação para o uso, quando deveria privilegiar a construção de sentido sobre esse uso e sobre suas implicações nos processos educacionais, conferindo uma experiência cultural e não só instrumental.

A autora associa outros fatores para a resistência dos professores ao uso dos computadores além dos três apresentados acima, e entre eles estão:

- a insegurança;
- o medo de danificar equipamentos de custo elevado;
- a dualidade entre as condições socioeconômicas do professor;
- o preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização;
- o potencial das tecnologias como geradoras de subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis;
- o receio da multidisciplinaridade que, literalmente invade a sala de aula; e a acomodação pessoal e profissional.

A esses professores em formação, que estão diretamente envolvidos nessas discussões sobre as práticas educacionais na era informático-mediática, será necessário o desenvolvimento de novos saberes em sua prática pedagógica em ambientes virtuais. Entre esses desafios, está o uso de diferentes recursos de linguagem que deverão ser incorporados em sua prática pedagógica.

2.3.1 O Letramento digital e Hipermissão: o nascimento de uma nova linguagem?

Se antes da era digital, os suportes estavam separados por serem incompatíveis: o desenho, a pintura e a gravura nas telas, o texto e as imagens gráficas no papel, a fotografia e o filme na película química, o som e o vídeo na fita magnética, depois da digitalização, todos esses campos tradicionais de produção e linguagem e processos de comunicação humanos se juntaram na constituição da hipermissão (SANTAELLA, 2001). “Trata-se, de fato, de uma linguagem inaugural em um novo tipo de meio ou ambiente de informação, no qual ler, perceber, escrever, pensar e sentir adquirem características inéditas.” (Londow 1994, p. 11 apud Santaella 2001).

Destaca que a escrita suméria tem cerca de cinco mil anos e a estocagem e o tratamento eletrônico por computador dos meios de comunicação humana (textos, imagens e sons) tem pouco mais de cinquenta anos e a digitalização que permite tratar todos os tipos de informação, sob o mesmo princípio, tem cerca de uma década.

A acelerada expansão da hipermissão nos últimos anos permite prever o papel que ela deverá desempenhar na cultura emergente e futura dos ambientes virtuais, principalmente no momento em que a tecnologia das redes puder absorver com mais precisão e rapidez as múltiplas linguagens que coexistem na hipermissão. (SANTAELLA, 2001, p. 390).

A hipermídia é para a autora um novo meio para a transmissão de conteúdos preexistentes, ou seja, uma nova linguagem em busca de si mesma que traz consigo novas formas de pensar, agir e sentir.

Santaella (2001) nos coloca que no seu caráter movente, fluido, submetido às intervenções do usuário, as estruturas da hipermídia constituem-se em arquiteturas líquidas:

A modelização líquida da informação, aos dados fluídos, movimentos e plásticas acessíveis ao usuário na medida que este navega na hipermídia, interagindo com os nós e nexos de um roteiro multilinear, multisequencial, multisígnico (palavras, imagens, textos, documentos, sons, ruídos, músicas, vídeo) e labiríntico que o usuário, ele próprio, ajudou interativamente a construir. Ao escolher um percurso, entre muitas possibilidades, o leitor estabelece sua co-participação na produção das mensagens.

No ambiente virtual, os sujeitos interagem por meio da escrita e é comum que nessas trocas intertextuais a escrita assuma uma estrutura semântica coloquial, à semelhança da oralidade, mas em virtude da possibilidade de registro e acompanhamento do processo, presta-se mais à análise das interações dos educadores e da intervenção dos mediadores sobre elas, o que não seria verificado se essas ocorressem na oralidade.

A construção de sentido no Ciberespaço¹⁰ se dá através da linguagem e da comunicação, no entanto, essa construção nem sempre é explícita e eficiente e, em decorrência disso, precisamos abrir mão de outros estímulos que podem ser a combinação de diferentes modalidades como textos, áudio ou vídeo.

Para Santaella (2004), o Ciberespaço propicia a “navegação interativa”, e apresenta um novo tipo de leitor que a autora denomina “leitor interativo”, aquele que navega através de

¹⁰ É o espaço que se abre quando o usuário conecta-se à rede. (SANTAELLA, 2004 p.49).

dados informacionais híbridos, sonoros, visuais e textuais, próprios do contexto da hipermídia¹¹.

Como o ciberespaço se relaciona com a realidade virtual, com as interfaces gráficas dos usuários, com as redes, com os meios de comunicação múltiplos, com a convergência das mídias, com a hipermídia? Ele se relaciona com todos, inclui a todos, pois tem a capacidade de reunir e concentrar todas essas faces em um objeto comum. (SANTAELLA, 2004, p.40)

E nos apresenta três pontos a serem considerados:

1. O primeiro traço encontra-se na hibridização das linguagens, processo sígnicos, códigos e mídias que a hipermídia aciona e, conseqüentemente, na mistura de sentidos receptores, na sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir na medida mesma em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando.
2. O segundo permite a mistura de todas as linguagens, textos, imagens, sons ruídos e vozes em ambientes multimidiáticos, a digitalização também permite a organização reticular dos fluxos informacionais em arquiteturas hipertextuais. A linguagem hipermídia está para a autora na sua capacidade de armazenar a informação e, por meio de interação do receptor, transmutar-se em incontáveis versões virtuais que vão brotando na medida em que o receptor se coloca em posição de co-autor. Isso é possível devido à estrutura de caráter hiper, não sequencial, multidimensional que dá suporte às infinitas opções de um leitor imersivo.
3. Dado o caráter descontínuo dos nós, um outro tijolo básico da construção hipermidiática está nos nexos ou conexões. Um discurso verbal arma-se em um todo

¹¹ É a integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação. Significa, sobretudo, enorme concentração de informação interativa. (SANTAELLA, 2004).

coesos graças a conectores gramaticais. Um artigo se estrutura em parágrafos de transição, tópicos e subtópicos, assim como um livro se organiza em capítulos.

O domínio das práticas escritas passa a ser uma necessidade social e não apenas uma opção viável pela nossa sociedade e, para usar a máquina (computador), tanto o professor quanto o aluno precisam adquirir novos tipos de letramento: Os Letramentos Digitais.

Conjuntos de letramentos (práticas sociais de leitura e escrita) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATTO, 2006, p. 5).

Tais informações vêm ao encontro daquilo que queremos trazer para a reflexão sobre os novos saberes da docência online, pois quando pensamos em hipermídia, sabemos que temos uma enorme concentração de informações, e para essa reflexão mais uma vez recorreremos a Santaella (2004, p. 50):

Ela pode se transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo, mapeamento mental do desenho estrutural de um documento. Para a formação desse mapa, contudo ele precisa encontrar pegadas que funcionem como sinalizações do desenho.

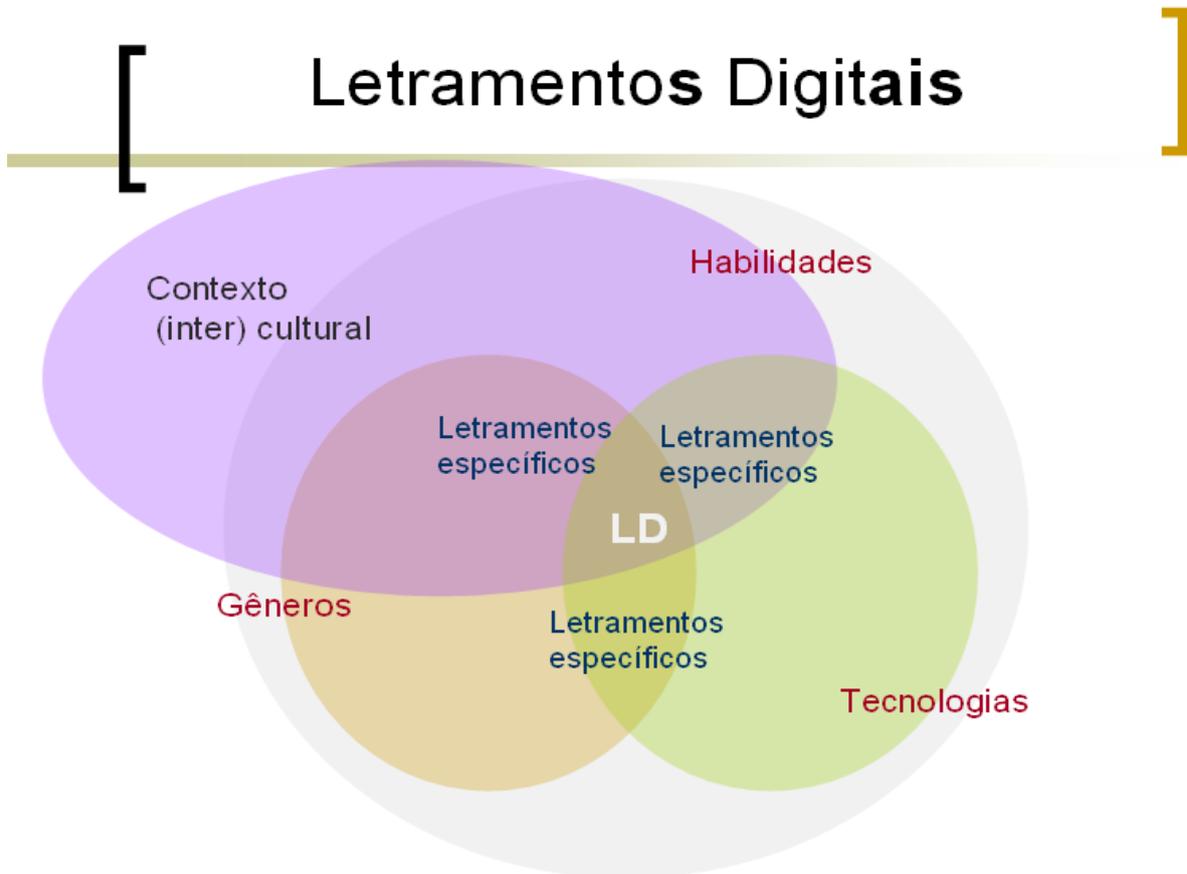


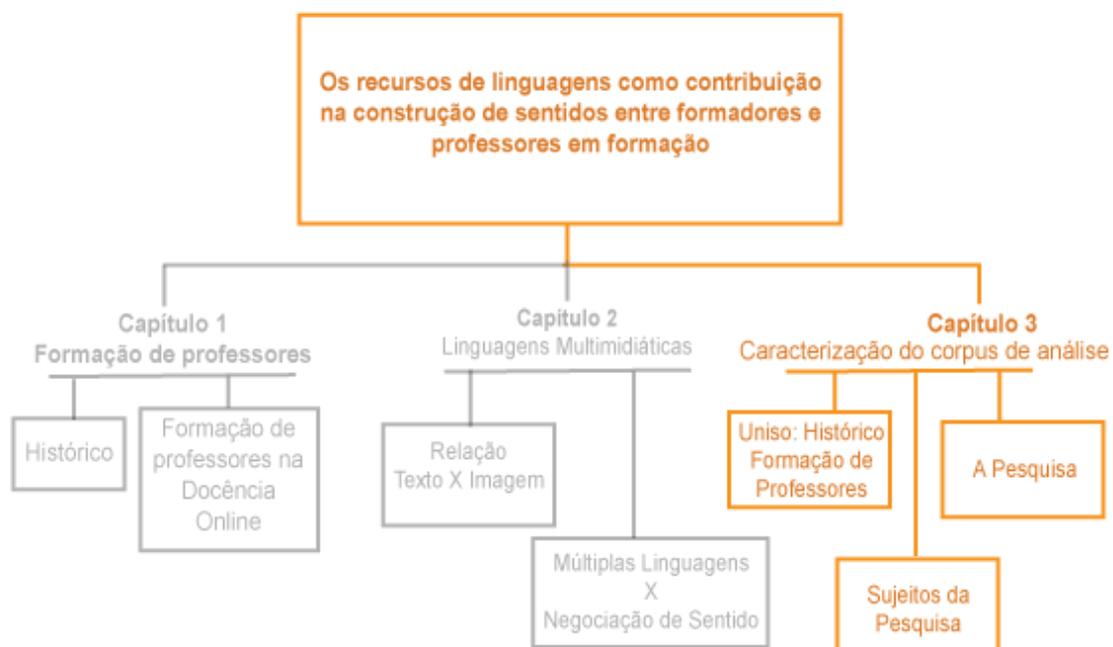
Figura 5 - Mesa Redonda, Educarede, 2007

Considerando que o escopo da presente pesquisa refere-se à formação de professores em ambientes digitais, buscamos empreender estudos sobre os dois flancos teóricos. O primeiro capítulo ateu-se à formação de professores, em suas distintas matizes. No segundo capítulo, buscamos refletir sobre as linguagens multimidiáticas e suas decorrências, na relação entre texto e imagem e na relação com o hipertexto. A reflexão prossegue com o estudo sobre letramento digital e hipermídia. Acreditamos que tal incursão teórica nos forneça elementos para a análise da construção de sentido entre o formador e professores em formação, no curso de Formação de Professores para a Educação a Distância na Universidade de Sorocaba. Partamos, pois, à caracterização do *corpus* de análise desta pesquisa.



“Antes de tomar corpo e tornar-se acessível aos sentidos humanos, a obra já existe em abstrato. Para a necessária materialização, qualquer meio é bom, tanto a lógica quanto a intuição.”

Wassily Kandinsky



Capítulo 3

3 Caracterização do *Corpus* de Análise

3.1 Método

Embora a opção metodológica já tenha sido mencionada na introdução do presente estudo, optamos por retomar esse item, reiterando algumas considerações anteriormente apontadas e ampliando a discussão, com novas ponderações.

Como já dito, o objetivo geral deste estudo é compreender as estratégias de negociação de sentidos, quando se utiliza múltiplas linguagens, entre o formador e o professor em formação nos processos de formação de professores para a Docência Online.

Para alcançar tal objetivo, concentrei minhas investigações especialmente no Curso de Formação de Professores para Educação a Distância da Universidade de Sorocaba, em sua 10ª edição, focando o material didático desse curso, especificamente, os recursos midiáticos nele contidos.

O estudo de caso como a estratégia de investigação utilizada neste trabalho pareceu ser a escolha mais lógica, uma vez que a 10ª edição do curso da UNISO¹² se apresentou como um caso representativo, por seu histórico na formação de professores para EAD e, especificamente, pela natureza do material didático dessa edição.

Segundo Laville e Dionne (1999 p. 155), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que “permite fornecer ao pesquisador explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto”.

¹² Universidade de Sorocaba.

Os autores questionam a indagação de alguns pesquisadores sobre a utilidade de investigar casos tão particulares, aos quais poucas conclusões seriam relevantes, ou seja, dificilmente generalizáveis.

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. [...] É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.156)

Julgo importante ressaltar que este estudo de caso visa, sobretudo, à profundidade e não à simples descrição de uma experiência de formação de professores para EAD. Ainda orientada pelos estudos de Laville e Dionne (*ibid.*), o objetivo de um estudo de caso não é ver, mas compreender casos típicos, representativos, “a partir dos quais o pesquisador pode extravasar do particular para o geral” (*ibid.*, p. 157)

Assim, como esta pesquisa **concentra-se na investigação da produção e dos usos do CD-ROM no Curso de Formação de Professores da Uniso, uma vez que procuro investigar de que forma as linguagens visual, verbal e sonora do meio digital contribuem para a construção de sentido entre o formador e professores em formação**, os procedimentos utilizados neste trabalho são: a) a análise documental do Projeto Pedagógico Institucional da Uniso, no qual consta o Projeto Político Pedagógico do Cet e do CD-ROM da 10ª edição do Curso de Formação de Professores para EaD; b) entrevistas com sujeitos

participantes desse curso, representantes do âmbito da produção do material didático como do âmbito de sua recepção¹³.

Ou seja, considere necessário investigar dois grupos de sujeitos distintos, pertencentes aos campos da produção – design instrucional, e da recepção – professores - do material didático utilizado no curso, bem como contextualizá-los em seu lócus de atuação, investigando o histórico da EAD e do curso de formação de professores a distância da Uniso.

A definição de critérios para a seleção dos sujeitos que constituem o universo desta pesquisa orientou-se pela amostragem e pelo grau de representatividade dos entrevistados no grupo em estudo. Os sujeitos da pesquisa, além do design instrucional do Centro de Educação e Tecnologia da Uniso, foram três¹⁴ professores de cursos de graduação e pós-graduação *lato-sensu* dessa Universidade, que concluíram a décima edição do curso de formação de Professores para EaD em julho de 2008.

Convém ressaltar, como afirma Wainwright (*apud* RICHARDSON, 1999), que não se deve relacionar os critérios de confiabilidade das pesquisas qualitativas com aquelas da quantitativa, principalmente no que se refere à representatividade dos entrevistados de um universo de pesquisa mais abrangente:

O investigador qualitativo está mais preocupado com a validade das informações coletadas, isto é, se os dados expressam autenticamente a visão do entrevistado, com interferência mínima do processo de pesquisa. Esse é o critério de validade (isto é, a capacidade de ter acesso às autênticas opiniões dos entrevistados) que orienta a escolha de um local, não a meta pouco realista da representatividade. (RICHARSON, 1999, p. 95)

¹³ Quanto à utilização da palavra recepção, esclareço que o escopo deste trabalho não é discutir o sentido de seu uso pela Teoria da Recepção.

¹⁴ O CD-ROM foi fornecido a 43 professores que se inscreveram no curso, mas, apenas oito, de fato, estudaram e realizaram as atividades propostas. Os sujeitos desta pesquisa, portanto, foram escolhidos entre esses oito participantes.

Os professores foram escolhidos por seu alto nível de comprometimento com as propostas do curso, destacando-se em todo o grupo. Dessa forma, pudemos investigar como a intencionalidade do formador no uso das múltiplas linguagens contribuiu para a construção de sentidos durante o curso e de que modo essas estratégias se refletem na prática desses professores capacitados por esse curso.

Os questionários elaborados, tanto para o *design* instrucional como para os professores, foram compostos por uma série ordenada de perguntas objetivas (abertas e fechadas), diferenciadas para os dois grupos. Vale ressaltar que a pesquisa de campo foi acompanhada de instruções, que explicavam e esclareciam o propósito da aplicação do questionário e a importância da colaboração do informante.

Outro procedimento adotado na análise dos questionários foi respeitar a identidade dos sujeitos da pesquisa, não fazendo referência aos nomes verdadeiros dos estudantes e professores. Assim, cada um dos participantes da pesquisa foi representado por letras do alfabeto.

Em função dos objetivos desta pesquisa, foi necessário descrever a proposta do CD-ROM. Neste sentido, as informações descritas correspondem aos aspectos mais relevantes do roteiro que orientou a produção da obra: a planificação, a movimentação e a transição (GOSCIOLA, 2003, *apud* GOMES, 2008).

3.2 Contexto da Pesquisa

A fim de melhor esclarecer em que condições se dá a presente pesquisa, é necessário contextualizar o Curso de Formação de Professores para Educação a Distância da Universidade de Sorocaba.

3.2.1 Universidade de Sorocaba

A Universidade de Sorocaba é uma Universidade comunitária, regional, não confessional, de qualidade, cuja primeira semente foi a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba, criada em 1951 e que começou a funcionar efetivamente em 1954, com dois cursos, Pedagogia e Letras Neo Latinas e apenas 27 alunos.

Hoje, a Uniso tem 40 cursos de graduação, oferece cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* e cursos de extensão. Seus nove mil alunos, aproximadamente, vêm de 70 cidades, localizadas num raio de 100 quilômetros ao redor de Sorocaba e estão distribuídos em três câmpus: a Cidade Universitária, inaugurada em 1999; o Trujillo, onde foi implantada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1954; e o Seminário, desde 1994. Existe, também, uma unidade avançada em Tietê, implantada em 2003¹⁵.

3.2.2 Educação a Distância na Uniso

Os elementos que motivam a Educação a distância estão muito ligados aos conceitos de flexibilização e de capilaridade¹⁶.

Hoje, mais do que nunca, o tempo é escasso e os horários de trabalho já não se restringem ao chamado “horário comercial”. Além disso, há profissionais cujas atividades exigem que eles se desloquem por cidades e regiões diferentes, impossibilitando o cumprimento de compromissos com os horários escolares. Há ainda aqueles cuja profissão requer transferências de locais de trabalho em períodos muito curtos, inviabilizando a conclusão de um curso universitário numa única instituição.

¹⁵ Veja em anexo o histórico completo da Universidade de Sorocaba

¹⁶ Capilaridade: atender a um número maior de alunos, inclusive em outros estados.

A flexibilização não se dá, na Educação a Distância, somente nas questões geográficas e de deslocamento ou na composição da matriz curricular; ela acontece também em relação ao tempo. Ainda que programados de acordo com o calendário escolar de cada universidade, os cursos a distância permitem que o aluno acesse o site de seu curso ou sua sala virtual em qualquer momento e realize as tarefas em horários mais propícios a ele.

Também com relação ao material didático há flexibilidade, no sentido de que os materiais são elaborados em diversas mídias, de modo a atender tanto os alunos que possuem conexão com a internet, como aqueles cujo acesso aos conteúdos se dá por material (livros, apostilas, CDs etc.) enviado por correio.

Alcançar o aluno onde quer que ele esteja, pela internet, televisão, rádio, correio ou outro veículo permite aumentar a capilaridade da educação, especialmente num país como o Brasil. Isso nos possibilita trabalhar com propostas concretas para a democratização da educação.

Além das vantagens já mencionadas, pode-se acrescentar a qualidade do material didático que é preparado por uma equipe multidisciplinar. Esse material fica à disposição do aluno, na sala virtual, pelo tempo de duração do curso, permitindo revisões e releituras. Para esse trabalho existe ainda outro elemento facilitador que é o auxiliar de EaD, profissional da área de educação apto a auxiliar o aluno em suas dificuldades de aprendizagem. Para tanto, a Educação a Distância utiliza as ferramentas de interação das salas virtuais, além do telefone e de encontros presenciais na própria instituição ou em polos parceiros que possam vir a ser criados para interações síncronas e assíncronas.

Dessa forma, a Educação a Distância privilegia o melhor do presencial (a presença, a vivência acadêmica, as interações face-a-face, etc.) e o melhor das novas tecnologias,

(comunicação mediada, distância física entre os participantes, diminuição de deslocamentos geográficos etc.), otimizando¹⁷ o tempo de todos os envolvidos e permitindo um alcance além das barreiras geográficas.

Os elementos restritores da Educação a Distância não são propriamente desta modalidade, já que, de alguma forma, toda educação sempre teve um componente não presencial (livros, trabalhos domiciliares etc.) e sempre esteve mediada por tecnologias (escrita, os livros, canetas etc.). Eles se referem, principalmente, às dificuldades de acesso, dos alunos, aos meios tecnológicos e à incipiência das práticas didáticas envolvendo esses novos recursos. Tais dificuldades precisam ser enfrentadas pela Instituição, no sentido de ampliar o acesso, com qualidade, a computadores e internet e através do processo de formação continuada dos professores. Por outro lado, não se postula a EaD como uma modalidade que venha resolver os problemas de ensino e de aprendizagem, ou como algo superior; ela simplesmente é uma nova forma de se educar, a partir da disponibilidade de novos recursos e meios tecnológicos.

3.2.3 Objetivos da EaD na Uniso

A introdução da Educação a Distância na Uniso tem como objetivo geral ampliar as possibilidades de oferta de cursos e de componentes curriculares tanto para alunos já matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação presenciais, quanto para demais interessados nesses cursos, dispersos em outros estados e regiões do país. Faz parte também dos objetivos da EaD, propiciar a utilização das novas tecnologias no cotidiano educacional no ensino presencial, através das salas virtuais de apoio e da capacitação de professores para a utilização dos recursos tecnológicos. Os objetivos específicos da EaD na Uniso são:

¹⁷ Na EaD não é necessário fazer chamadas, não se consome tempo com conversas alheias ao tema e se participa da “aula” no momento em que se está mais disposto e motivado.

- I. Possibilitar a realização dos componentes curriculares semipresenciais em todos os cursos de graduação reconhecidos, e também de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) conforme permite a legislação em vigor; (veja proposta no Anexo A).
- II. Oferecer cursos de graduação e pós-graduação a distância, conforme a legislação vigente.
- III. Conscientizar o corpo docente sobre a necessidade de capacitação para atuar com educação mediada por tecnologias.
- IV. Levar à inclusão digital os alunos da Uniso.
- V. Contribuir para o aperfeiçoamento constante do processo de ensino/aprendizagem, promovendo a oferta de aulas de reforço e de superação de dificuldades de aprendizagem.
- VI. Incentivar o desenvolvimento de projetos de parceria com empresas e órgãos públicos e municipais para oferta de educação corporativa e de formação continuada.

3.2.4 Histórico da EaD na Uniso

A Uniso já vinha realizando, desde o ano 2000, algumas atividades esparsas envolvendo a Educação a Distância (EaD), mas foi a partir de agosto de 2002, com a aprovação de um projeto que propunha acelerar e promover a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no cotidiano educacional dos professores e alunos, que o Setor de EaD (SEAD) foi criado.

A fim de incluir as TICs no contexto educacional da Uniso, optou-se por duas frentes de trabalho desenvolvidas concomitantemente. A primeira, voltada para o desenvolvimento e consolidação dos recursos tecnológicos necessários e a segunda, empenhada na formação de

professores, auxiliares de EaD, desenhistas instrucionais e suporte técnico. A capacitação de professores tem merecido atenção especial, pois a Uniso acredita que não basta apenas utilizar tecnologias na educação, mas utilizá-las de modo criativo e crítico explorando o potencial dos novos meios e das novas linguagens para uma nova forma de fazer pedagógico.

No primeiro semestre de 2004, foi oferecido o primeiro componente curricular – Matemática Financeira - em cursos de graduação, na modalidade semipresencial, para 60 alunos, a título de experiência. Os resultados foram positivos e, no segundo semestre, foram oferecidos 4 componentes curriculares (Matemática Financeira, Economia, Economia Financeira e Introdução ao Pensamento Teológico), com a participação de 224 alunos.

A partir de agosto de 2005, o Setor de EaD recebeu nova denominação, CET- Centro de Educação e Tecnologia, que traduz melhor a convivência, cada vez mais ampla, entre a educação e os recursos tecnológicos. Essa mudança também reflete o amadurecimento do pensamento da Instituição, em relação à Educação a Distância. Por entender que o termo educação não necessita do complemento, uma vez que uma parte das atividades didático-pedagógicas acontece fora das vistas do professor, tais como a leitura de livros, pesquisas em bibliotecas e as tarefas “para casa” em geral. O que ocorre é que com as tecnologias atuais é possível intensificar e mesmo tornar instantâneos o contato e a interação entre alunos e professores, que antes ocorria por meio de cartas, rádio e televisão¹⁸. Assim, de alguma forma, as tecnologias¹⁹ sempre estiveram presentes nas atividades didático-pedagógicas e num futuro não muito distante, toda educação terá seus momentos de presença e de distância, sendo estes diminuídos ou compensados pelo uso das tecnologias. A própria legislação menciona, com frequência, o termo “semipresencial” (misto de aulas presenciais e a

¹⁸ O rádio e a televisão permitem pouca ou nenhuma interação, pois são meios de mão única.

¹⁹ Por exemplo: a lousa, o giz e o próprio livro.

distância), ao referir-se à EaD. A Uniso entende, porém, que a expressão “Educação a Distância²⁰”, conforme citada na legislação vigente, está consolidada e ainda será utilizada pelo tempo em que as práticas vigentes a autorizarem. Neste documento, o termo EaD se refere tanto à modalidade de oferta de cursos/componentes curriculares a distância, quanto à mediação do ensino presencial por tecnologias.

Já a palavra ‘centro’ ajuda a definir melhor a ideia de lugar para onde convergem e de onde partem as ações que envolvem a inclusão de tecnologia no cotidiano escolar da Uniso, reforçando a ideia de esforço concentrado, porquanto a tecnologia não se restringe à internet; ela inclui, além dos telefones celulares, os recursos audiovisuais (televisão, vídeo, teleconferência, i-pods etc.) e todos os demais recursos, tradicionais ou inovadores, numa busca de conciliação do melhor das tecnologias com o melhor do presencial²¹.

Não se trata, portanto, de excluir tecnologias ou pessoas, ou de massificar o ensino, em detrimento da qualidade; muito pelo contrário, o que se busca na educação mediada por tecnologias é justamente a flexibilização da oferta e a inclusão do maior número possível de pessoas no processo educacional, mantendo a tradicional qualidade dos cursos oferecidos por esta Instituição em toda sua história.

Nos três primeiros semestres do SEAD (2002-2003), a maior preocupação foi testar e desenvolver tecnologias e dar início à formação dos professores para atuarem com a Educação a Distância. A partir de 2004, com a estabilização dos recursos telemáticos na Uniso, os

²⁰ Educação a Distância, segundo o Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

²¹ As estatísticas do Concurso Vestibular, realizado no segundo semestre de 2006, mostram que apenas 5,2% dos candidatos não têm acesso à internet e 20,3% não responderam. No entanto, é imprescindível que a Instituição ofereça condições de acesso a computadores e internet em cada câmpus.

professores passaram a utilizar salas de apoio ao presencial²², além do início da oferta de componentes curriculares de graduação. No período 2004-2006 (1º. Semestre), foram contabilizados os seguintes resultados:

Número de alunos e professores que utilizam a EaD

- 2004

2004	1º. Semestre	1 componente curricular	60 alunos
	2º. Semestre	4 componentes curriculares	224 alunos
Total			284 alunos

2004	1º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na graduação	1670 alunos
	2º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na graduação	1330 alunos
Total			3000 alunos

TABELA 2 - Número de alunos e professores que utilizam a EaD

Curso de Formação Continuada de Professores – 2004

37 inscritos (10 concluintes)

TOTAL GERAL: 3321 usuários em 2004

²² Salas virtuais que ampliam as atividades presenciais.

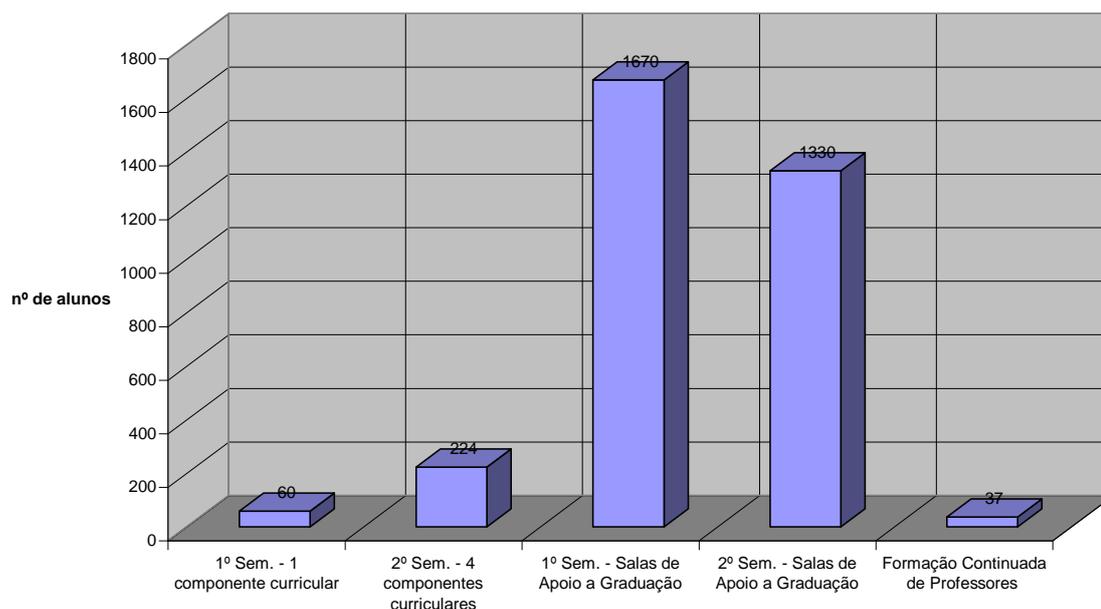


Gráfico 1 - Número de Alunos em 2004

O gráfico acima mostra que as salas de apoio têm ampla aceitação dos professores, que podem utilizá-las junto com seus alunos, tomando contato com a EaD.

- **2005**

2005	1º. Semestre	3 componentes curriculares	284 alunos
	2º. Semestre	4 componentes curriculares	280 alunos
Total			564 alunos

2005	1º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na graduação	1500 alunos
	2º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na graduação	1521 alunos
Total			3021 alunos

TABELA 3 - Salas de apoio ao presencial na pós-graduação – 2005 – 2º Sem

Salas de apoio ao presencial na pós-graduação – 2005 – 2º Sem

207 alunos

Curso de Formação Continuada de Professores – 2005

103 alunos (23 concluintes)

Cursos de Extensão (Teia do Saber, Educação Continuada)

685 alunos

TOTAL GERAL: 4580 alunos em 2005

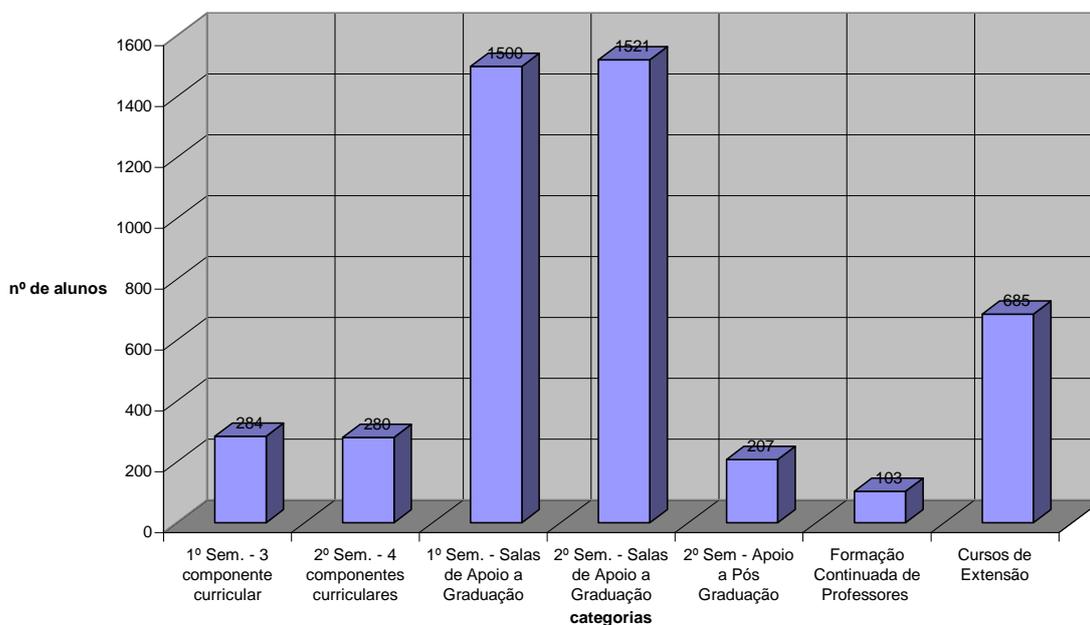


Gráfico 2 - Número de Alunos em 2005

O gráfico acima mostra o crescente interesse dos professores em utilizar as ferramentas da EaD, inclusive na Pós-Graduação. Neste ano, a EaD começou a ser incluída também nos projetos de extensão.

- **2006 – Número de alunos**

2006	1º. Semestre	CC - Graduação	1040 alunos
	2º. Semestre	CC - Graduação	830 alunos
Total			1870 alunos

2006	1º. Semestre	CC – Pós-Graduação	280 alunos
	2º. Semestre	CC – Pós-Graduação	707 alunos
Total			987 alunos

2006	1º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na graduação	3232 alunos
	2º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na graduação	3300 alunos
Total			6532 alunos

2006	1º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na pós-graduação	51 alunos
-------------	--------------	---	-----------

TABELA 4 – Número de Alunos 2006

Curso de Formação Continuada de Professores – 2006

65 alunos

TOTAL GERAL: 9.505 alunos em 2006

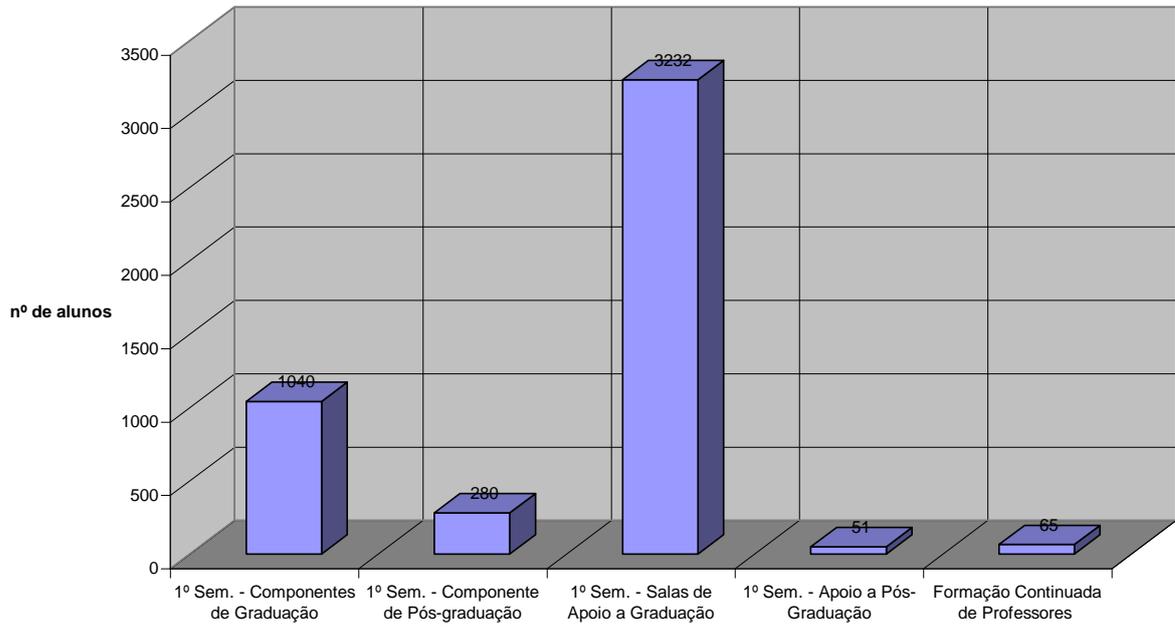


Gráfico 3 - Número de Alunos em 2006

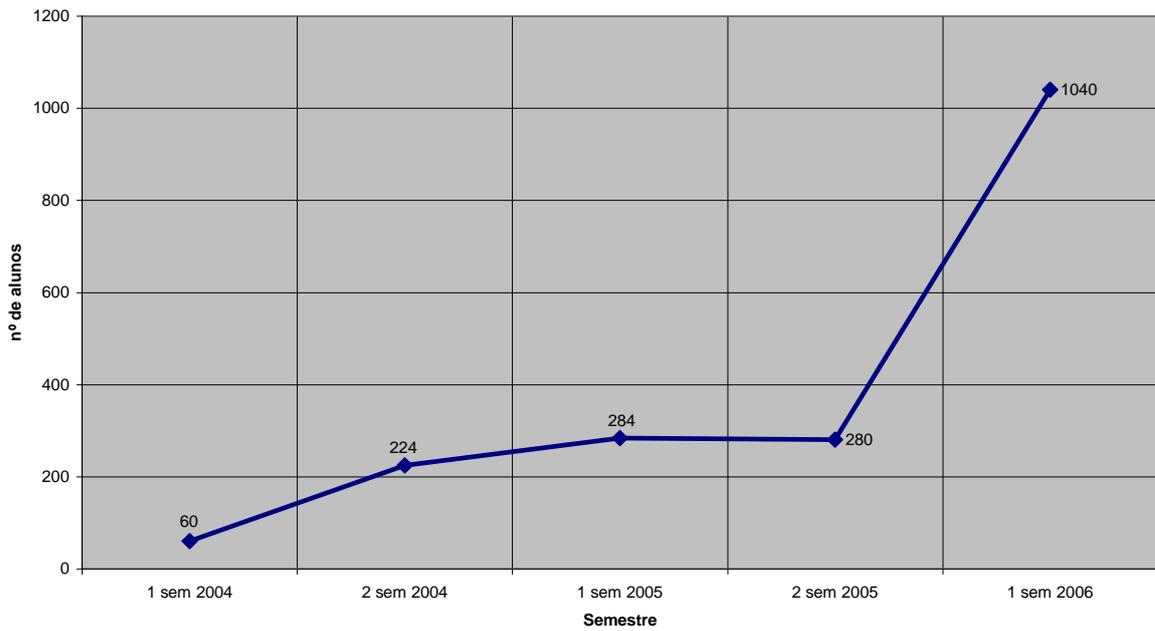


Gráfico 4 - Evolução do número de alunos em componentes de Graduação (2004-2006)

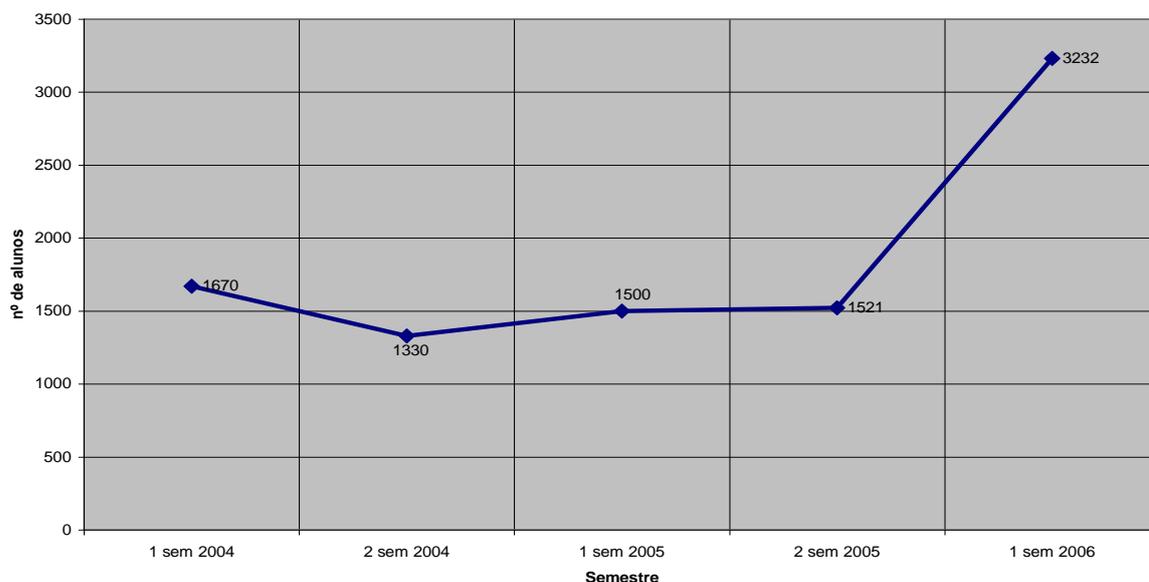


Gráfico 5 - Evolução do número de alunos em salas de apoio a graduação (2004-2006)

Os gráficos acima mostram o aumento do número de alunos tanto nas salas de apoio quanto nos componentes de graduação. O ligeiro decréscimo no número de alunos em 2005 aconteceu enquanto se discutia a política institucional para a EaD na Universidade.

- **2007**

2007	1º. Semestre	CC - Graduação	1180 alunos
	2º. Semestre	CC - Graduação	961 alunos
Total			2141 alunos

2007	1º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na graduação	2878 alunos
	2º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na graduação	3248 alunos
Total			6126 alunos

2007	1º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na pós-graduação	418 alunos
	2º. Semestre	Salas de apoio ao presencial na pós-graduação	432 alunos
Total			850 alunos

TABELA 5 – Número de alunos 2007

Curso de Formação Continuada de Professores: 2007 – CD-ROM

67 inscritos

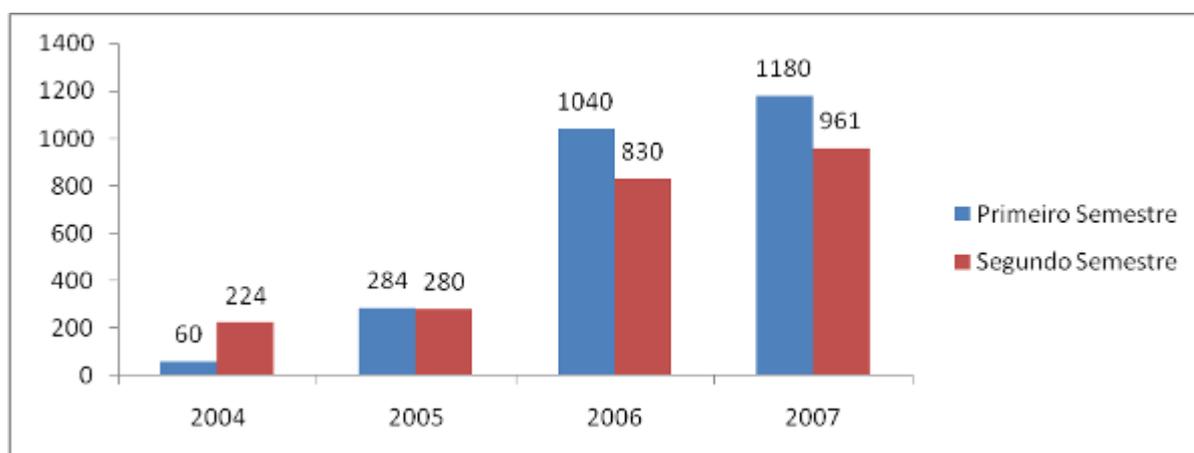


Gráfico 6 - Número de alunos da graduação presencial inscritos em componentes curriculares via EaD – 2004/2007

Após a fase inicial de consolidação da tecnologia, formação de pessoal e da definição de uma metodologia de ensino (testada nas primeiras ofertas de componentes curriculares) que refletisse os conceitos de ensino e aprendizagem ativa, focada no aluno e em suas interações com o conhecimento, colegas, professores e material didático, a Uniso passou a refletir sobre quais cursos de graduação que poderiam ser oferecidos na modalidade semipresencial.

Estrutura Organizacional do CET – Centro de Educação e Tecnologia da Uniso

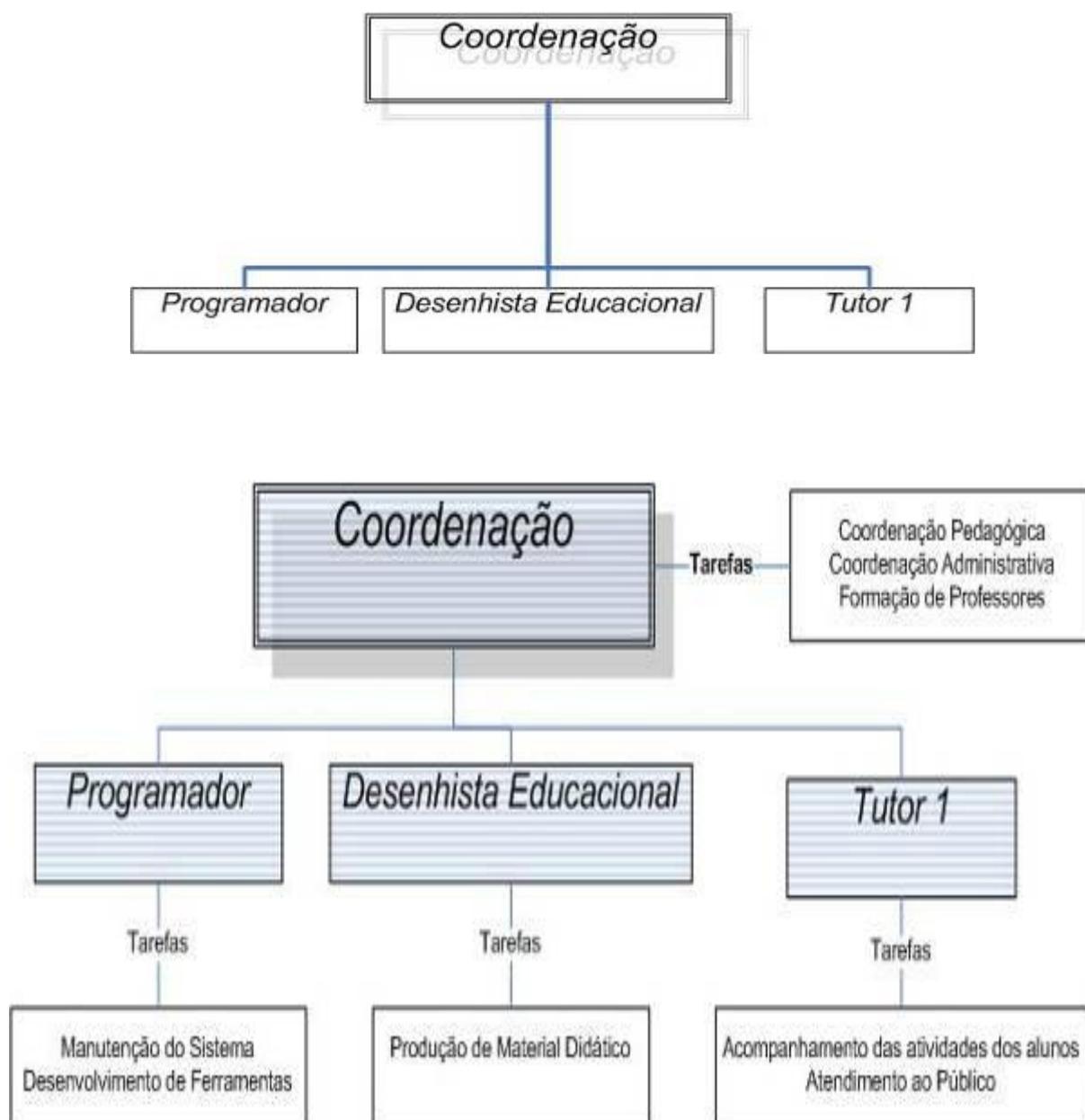


FIGURA 6 – Organograma do CET

Apresento, a seguir, informações detalhadas sobre a organização e o funcionamento do Centro de Educação e Tecnologia.

3.2.5 Equipe multidisciplinar do Centro de Educação e Tecnologia

O CET - Centro de Educação e Tecnologia conta com uma equipe multidisciplinar habilitada para lidar com as questões didáticas e tecnológicas da informação, auxiliando os professores na elaboração e condução de suas aulas. Sua composição está ligada ao número de alunos e de componentes curriculares oferecidos.

O Centro é coordenado por um professor licenciado, com pós-graduação, envolvendo educação e tecnologia, cujas atribuições estão definidas no Regulamento do CET, presentes neste documento.

A equipe conta, atualmente, com um programador, estudante de Ciência da Computação, especialista no TelEduc, que é responsável por sua manutenção e customização.

Um desenhista educacional formado em Ciência da Computação, encarregado do desenvolvimento dos materiais didáticos. A partir de uma formatação para a elaboração de aulas, cabe a ele negociar com os professores, em várias etapas, o desenvolvimento do conteúdo dos cursos. Ele também é o responsável pelo layout do site do CET e pela pesquisa de novos programas para utilização na elaboração de materiais didáticos multimidiáticos.

Faz parte também da equipe do CET uma Assistente Pedagógica, cuja função primordial é auxiliar na manutenção da qualidade do material didático e das aulas.

A equipe é formada ainda por duas auxiliares de Ead da área de Licenciaturas. Além desse pessoal que compõe o núcleo da estrutura do CET, fazem parte da equipe, profissionais dos laboratórios de Rádio e TV e de Design Gráfico, cujo trabalho junto ao CET é feito de acordo com a demanda. Os professores da Instituição que ministram aulas nessa modalidade e os funcionários do SPD – Setor de Processamento de Dados da Uniso, que garante o suporte tecnológico dos servidores e conexões, completam a equipe multidisciplinar de EaD na Uniso.

Serviços de acompanhamento – Auxiliar de EaD

A palavra tutor traz implícita a figura jurídica outorgada pela lei, definida como tutela e defesa de uma pessoa menor, incapaz ou necessitada. Essa concepção contraria um dos princípios fundamentais da EaD, que é o desenvolvimento da autonomia do aluno. Transposta para a Educação a Distância, a figura do tutor passou a ser basicamente a de um facilitador, um orientador de aprendizagem do aluno que necessita do docente ou de alguém que o assista durante seu processo educacional.

Por essa razão, na Uniso, é utilizada a denominação de auxiliar de EaD, para se referir ao profissional que auxilia o professor no acompanhamento e desenvolvimento das atividades previstas no Plano de Trabalho do Componente Curricular (PCC). Esse profissional tem como tarefa ajudar a sanar as dúvidas dos alunos quanto à agenda do curso (prazos das atividades a serem entregues, locais de postagem, dias e locais das provas etc.), resolver os problemas com a senha de acesso ao ambiente e entrar em contato com os alunos via telefone ou e-mail sempre que houver algum problema ou dúvida a resolver, especialmente os de ordem administrativa.

Cabe ao auxiliar de EaD entrar frequentemente nas salas virtuais e verificar a participação dos alunos, assim como o seu cumprimento dos prazos das tarefas. Quando houver dúvidas postadas sobre o conteúdo específico dos temas estudados, o professor e o auxiliar de EaD se comunicarão para tomar providências. Juntos, discutirão a melhor solução, que pode ser o agendamento de uma aula presencial de reforço, um plantão de dúvidas presencial ou on-line (telefone ou sala de bate-papo do TelEduc), ou outra medida.

O auxiliar de EaD está devidamente capacitado para o trato com professores e alunos, inclusive com deficientes.

Para auxiliá-lo nos registros e acompanhamento diários das atividades dos alunos, o auxiliar de EaD utiliza um software desenvolvido no CET que permite registrar todos os seus contatos com os alunos, auxiliando os professores a realizarem a avaliação contínua

3.2.6 Metodologia – CET – UNISO

A abordagem pedagógica é comum a todos os componentes curriculares e tem o aluno como agente da sua aprendizagem. A opção por esta abordagem fica explícita nos textos que compõem o PCC, Plano de Componente Curricular, um documento elaborado especificamente para os componentes que serão ministrados na modalidade semipresencial. Nesse documento há espaços reservados para o professor listar os conteúdos, os canais de interação, as atividades práticas e as avaliações, sempre buscando uma educação formadora e crítica. O Plano de Componente Curricular deverá ser aprovado pelo coordenador do CET antes do início das aulas e seu cumprimento será acompanhado pelo auxiliar de ensino do componente curricular. Nossa metodologia, porém, permite que cada professor faça as devidas interpretações e releituras de sua prática, não servindo, portanto, de um documento normativo engessador.

Após a abertura da sala de aula virtual, o PCC é imediatamente postado na área Dinâmica do Curso, para leitura e consulta pelos alunos daquela sala.

3.2.7 Infra-estrutura de suporte ao aluno

Para desenvolvimento do processo de aprendizagem na modalidade a distância visando atender o aluno, a Uniso emprega diferentes recursos.

CD- ROM

Todos os alunos regularmente matriculados recebem um CD-ROM com todo o conteúdo do curso, o que garante ao aluno que possua acesso discado, a qualidade da aula virtual, onde ele poderá ver o professor, em pequenos vídeos, explicando os princípios fundamentais de cada módulo, sendo complementado com interação entre alunos, auxiliares e professor na sala virtual.

Material para Impressão

O material didático fica também disponível, tanto no CD-ROM quanto na sala de aula virtual, em formato de texto, como opção para impressão.



Figura 7 - Tela com a opção para imprimir o material didático do CD-ROM

Atendimento aos deficientes

Os deficientes recebem atenção especial quanto ao material didático, que está sendo adaptado às necessidades dos cegos e/ou surdos e/ou mudos, de acordo com o previsto no Decreto nº 5773 de 9 de maio de 2006 e no Decreto no. 5622 de 19 de dezembro 2005.

Salas virtuais

Dentro do ambiente TelEduc, as salas virtuais permitem o uso de diferentes possibilidades de interações síncronas e assíncronas, com: Bate-papo, Mural, Correio, Fóruns de Discussão e Portfólio. Pelo uso dessas ferramentas de interação, o aluno pode realizar as tarefas colaborativas, sempre com o apoio do professor e do auxiliar de EaD para orientá-lo, propiciando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Atendimento on-line

Os auxiliares de EaD ficam à disposição dos alunos para esclarecer dúvidas e fornecer orientações, pelo telefone do CET. As dúvidas relacionadas ao conteúdo específico dos componentes curriculares são encaminhadas, pelos auxiliares de EaD, aos professores, que entrarão em contato com os alunos.

Manual do aluno

Todo aluno inscrito em curso ou disciplina semipresencial recebe um Manual do Aluno, com orientações sobre direitos, deveres e atitudes a serem adotadas, além de informações sobre o funcionamento da EaD na Uniso. Esse manual fica também disponível on-line no site www.uniso.br/ead.

Plantões presenciais

Os plantões presenciais são previamente agendados pelo professor, podendo ser acrescentados plantões adicionais quando docentes e discentes perceberem que há necessidade.

Representação discente

A cada início de semestre ou de curso, os alunos são convidados a eleger um representante discente por sala de aula virtual. O objetivo é abrir um canal de comunicação entre os alunos e a coordenação do CET, para receber *feedback* e aperfeiçoar os processos.

As aulas

A fim de facilitar a organização dos horários das aulas presenciais e não presenciais, cada componente curricular é oferecido na proporção de 20%²³ de sua carga horária total presencialmente e 80% a distância. A primeira aula do curso é presencial, obrigatoriamente (em alguns casos, as duas ou três primeiras aulas são presenciais); nela o professor apresenta o ambiente TelEduc aos alunos, expõe e comenta o Plano do Componente Curricular, que fica disponível na sala virtual durante todo o curso. Também são dadas orientações teóricas e práticas sobre o uso do TelEduc e sobre a metodologia da EaD.

Com relação à utilização do TelEduc, o site (www.uniso.br/ead) dispõe de dois tutoriais on-line sobre cada seção do ambiente, que podem ser consultados a qualquer momento. Além disso, a equipe de auxiliares de EaD e os estagiários dos laboratórios ficam à disposição dos alunos que encontrarem dificuldades para auxiliar o alunos por telefone ou presencialmente.

²³ A Portaria nº 4059 de 10/12/2004 permite a oferta de até 20% da carga horária total dos cursos reconhecidos na modalidade EaD. Para a oferta de cursos de graduação ou de pós-graduação *lato sensu* completos é necessário um credenciamento. Este credenciamento foi concedido pelo MEC e divulgado no Diário Oficial em 19/06/2009.

Todos os componentes curriculares disponibilizados no TelEduc são divididos em unidades denominadas módulos. Os participantes de disciplinas isoladas de cursos de graduação ou de pós-graduação terão acesso a esse ambiente mediante matrícula no componente curricular, autorizada pelo Setor de Relacionamento, uma senha gerada pelo sistema no ato do aceite da inscrição, e um login criado pelo próprio aluno, no ato da inscrição. A matrícula nesses cursos de graduação está vinculada à aprovação no processo seletivo.

Os módulos são, obrigatoriamente, numerados em algarismos arábicos e corresponderão, no máximo, a 15 dias de aula. O conteúdo das aulas fica disponível no ambiente virtual TelEduc para acesso pelo aluno, durante todo o tempo do curso.

Cada módulo apresenta explicitamente, em local apropriado, a introdução, objetivos, ferramentas de interação síncrona e assíncrona, exercícios e tarefas, trabalhos em grupos e individuais, pesquisas e a forma como serão feitas as avaliações de cada módulo.

Os módulos são disponibilizados de acordo com o calendário proposto no Plano de Componente Curricular.

Todas as atividades propostas aos alunos têm data limite para entrega, explicitadas no momento da solicitação das tarefas, assim como as respostas e comentários do professor.

O ambiente oferece ao aluno opções de interatividade que o auxiliarão a fazer uma auto-avaliação da aprendizagem.

Os conceitos não compreendidos pelo aluno, detectados por ele durante a realização das atividades, são encaminhados ao professor nos locais apropriados, dentro da sala de aula virtual: Fórum, Mural, Portfólio, Sala de bate-papo e Correio.

Nestes espaços o professor deverá esclarecer as dúvidas do aluno e, caso necessário, sugerir exercícios complementares.

As dúvidas que não puderem ser esclarecidas desta forma poderão ser sanadas no Plantão de Dúvidas, conforme agenda do curso.

Todas as outras dúvidas que não envolvam conhecimentos específicos sobre o componente curricular são respondidas pelo auxiliar de EaD do curso ou componente curricular.

Cabe ao auxiliar de EaD, em colaboração com o professor, promover a interação entre os alunos, manter o grupo coeso e interessado e zelar para que o ambiente virtual torne-se um ambiente de aprendizagem colaborativa e participativa.

Poderão ser agendadas pelo auxiliar de EaD e/ou pelo professor, sessões de interação síncrona (bate-papo) dentro da sala virtual. Os horários das sessões serão acordados entre os participantes.

Eventuais mudanças e alterações na programação, administração e conteúdo do curso poderão ser feitas, desde que atendam a todos os alunos e no melhor juízo do professor do componente curricular.

As aulas presenciais são dadas nos laboratórios de informática dos câmpus da Uniso, de acordo com a sede do Curso. Poderão haver encontros presenciais também em salas de aula tradicionais. Em alguns casos, as aulas presenciais são aos sábados, no período diurno. Os dias e horários das aulas, assim como o conteúdo e as atividades que são desenvolvidas nas aulas, estão previstos no Plano de Componente Curricular.

3.2.8 Material didático

O material didático específico para EaD é elaborado pelos professores²⁴ de cada componente curricular, de acordo com suas especialidades, a partir de um conjunto de regras que determinam as características do material didático, tanto na forma quanto no conteúdo. Uma vez elaborado o material, o professor o remete ao CET para que o conteúdo seja formatado para uma linguagem apropriada à web, dentro dos padrões por eles desenvolvidos.

O trabalho de elaboração do material didático é colaborativo. Há necessidade de negociações entre o professor e o desenhista educacional do CET para a perfeita adaptação das ideias do professor. Via de regra, todo o trabalho de elaboração e teste do material didático são feitos durante o Curso de Formação de Professores para EaD, o que permite fazer correções e testes e melhorar sua qualidade.

A Uniso adquire os direitos autorais do material didático, mediante pagamento ao professor-autor. Esse material fica à disposição da Instituição para reutilização em outros cursos ou por outros professores.

O conteúdo, dividido em módulos, vai sendo disponibilizado quinzenalmente no ambiente virtual TelEduc.

A fim de facilitar o acesso dos alunos aos conteúdos, é oferecido um CD-ROM de cada componente, com todo o conteúdo dos módulos. Isso permite que se utilizem imagens e pequenos filmes tornando o material mais rico e atraente. As salas virtuais ficam reservadas para as atividades de interação síncrona e assíncrona, troca de mensagens, esclarecimentos gerais e postagem de atividades e de comentários sobre elas.

²⁴ Em alguns casos, grupos de professores da mesma área do saber podem se articular para a elaboração do material didático, que será de uso comum.

Os materiais didáticos produzidos são pré-testados na forma de cursos piloto – um curso oferecido pelo professor do componente para poucos alunos, a fim de que se transforme num “laboratório” dos materiais. No decorrer do curso são avaliadas tanto sua linguagem e sua clareza, quanto à navegabilidade e as propostas pedagógicas. Os quesitos que apresentam problemas são avaliados de acordo com os critérios desenvolvidos pelo CET para a elaboração de material didático e, então, modificados.

Com relação aos direitos autorais, todas as referências utilizadas nos materiais produzidos são mencionadas, de acordo com as normas ABNT vigentes.

Ao final desse processo o material passa por uma revisão ortográfica feita pelo Revisor da Assessoria de Comunicação da Uniso.

O material didático é elaborado no formato padrão desenvolvido pelo CET, que privilegia a convergência das linguagens audiovisuais

3.2.9 Plataforma para Educação a Distância

A Uniso, depois de testar diferentes ambientes virtuais de aprendizagem, acabou optando pelo TelEduc. Esta plataforma foi desenvolvida no NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Heloísa Vieira da Rocha, do Instituto de Computação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), a partir de uma metodologia de formação de professores construída com base na análise das várias experiências realizadas pelos profissionais do Núcleo.

A escolha pelo TelEduc se deu primeiramente por seu desempenho: ele é considerado como uma das melhores ferramentas de código aberto, tanto por sua interface simples e intuitiva, quanto pela sua funcionalidade. Ele permite, por exemplo, total autonomia do

professor para a inserção de diversos tipos de arquivos e de customização. Além disso, por ser de código aberto, ele permite customizações e adaptações de acordo com as necessidades da instituição. No caso do CET, foram feitos dezenas de ajustes para adequar o ambiente às suas finalidades, especialmente com relação à sua comunicação e integração com o software de gerenciamento acadêmico, o Lyceum. Outras alterações foram realizadas, tais como a cor (para o padrão da Uniso); a inserção da logomarca da Uniso nas salas; mais clareza e definição no contato entre alunos e professores, através de mudanças no layout dos formulários de abertura de cursos, de inscrição (arquivos de texto e voz facilitam a entrada dos alunos); solução de problemas com senha e dois tutoriais passo-a-passo, com animação disponíveis on-line, no site do CET – Centro de Educação e Tecnologia e dentro de cada sala virtual.

O TelEduc é utilizado para a oferta de componentes curriculares dos cursos de graduação e também para atividades de apoio ao ensino presencial da graduação e da pós-graduação *lato sensu*, tais como disponibilização de material didático, reforço e explicações adicionais, saneamento de dúvidas, aprofundamento de conceitos, e ainda uma grande quantidade de atividades de interação.

3.2.10 Sistema de avaliação

A avaliação é feita segundo os critérios regimentais da Uniso (Seção VIII, artigos 51 a 59 do Regimento Geral) e o resultado final é apresentado em forma de conceitos.

O conceito “A” corresponde ao aproveitamento total, pelo aluno, dos objetivos propostos; o conceito “B” corresponde ao aproveitamento suficiente dos objetivos, e o conceito “R” ao aproveitamento insuficiente, pelo aluno, dos objetivos propostos no componente curricular.

O conceito final é o juízo que o professor fará do aproveitamento do aluno, considerando os seguintes instrumentos de avaliação:

- provas presenciais abertas (não de múltipla escolha);
- resolução de exercícios;
- trabalhos individuais (produção de textos e reflexões);
- trabalhos em grupo (pesquisas e seminários);
- participação nas discussões e sessões de interação síncrona e assíncrona propostas.

É realizada, ao menos, uma atividade de auto-avaliação.

Os instrumentos de avaliação mencionados serão utilizados de duas formas:

- a. **avaliação diagnóstica:** propicia ao professor, através de provas abertas (não de múltipla escolha) presenciais, avaliar o crescimento do aluno e a sua capacidade de aplicação dos conceitos desenvolvidos nos módulos estudados;
- b. **avaliação formativa:** propicia ao professor e ao auxiliar acompanharem o desenvolvimento do aluno. Neste caso, o professor atuará como facilitador do processo de aprendizagem. O auxiliar de EaD deverá fazer o acompanhamento diário das dificuldades do aluno, procurando auxiliá-lo e motivá-lo.

O processo avaliativo é dialógico entre professor, auxiliar de EaD e aluno. O aluno será conduzido na forma de orientações, sugestões e comentários. Algumas atividades desse processo poderão também receber uma menção parcial de aproveitamento. A visão de avaliação como processo é ideal para cursos semipresenciais, na medida em que permite o acompanhamento de alunos com ritmos diferentes de aprendizagem.

Ao final do curso, o professor deverá emitir juízo final, individualizado, na forma de conceito A, B ou R, sobre todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Observações:

1. Atrasos e faltas: a falta às provas e às atividades presenciais, assim como atividades entregues fora do prazo ou não entregues, são analisadas pelo professor, levando em conta as justificativas do aluno. O professor poderá, a seu critério, solicitar novas atividades, trabalhos ou provas que lhe forneçam elementos para avaliação do aluno.
2. Frequência às aulas: todos os encontros presenciais são obrigatórios e a presença/ausência do aluno é registrada. Na sala virtual há registros de entrada, tempo de permanência e seções visitadas pelo aluno. A presença do aluno na sala virtual é necessária para a postagem de tarefas e para a participação nas atividades de interação propostas pelo professor. A não entrega das atividades ou a não participação nas interações on-line, podem levar o aluno à reprovação, de acordo com os critérios estabelecidos pelo professor constantes no PCC e no disposto no Regimento Geral da Uniso.
3. Correção de exercícios e dúvidas: As atividades propostas oferecem a possibilidade de o aluno verificar a pertinência de suas respostas, não somente através do retorno dado pelo professor, mas também por meio das atividades de interação no ambiente virtual. Os espaços de interação coletiva e individual: Fórum, Mural, E-mail, Bate-papo e Portfólio são locais privilegiados para o aluno expor suas dúvidas e buscar esclarecimentos com os colegas e com o professor (em alguns casos, também com o auxiliar de EaD).

4. Trabalhos: os trabalhos de pesquisa individuais e em grupo são acompanhados pelo professor e pelo auxiliar de EaD e, ao final, podem ser enviados para a sala virtual para discussões e comentários de todos os participantes do curso, ou apresentados presencialmente, conforme determinado pelo professor.
5. Participação: as participações nas discussões desenvolvidas nos diversos ambientes do curso são registradas e quantificadas pelo programa TelEduc. O professor poderá considerá-las não apenas quantitativamente, mas também pela qualidade das interações, das ideias e opiniões do aluno. Esses dados auxiliarão o professor na composição do perfil do aprendiz e do conceito final.
6. Registros de participação: o TelEduc guarda registro de todas as participações de professores e alunos, em todas as sessões. Esses registros servem como parâmetro para o acompanhamento da participação dos alunos e de seu processo de aprendizagem.
7. Papel do aluno: na modalidade de ensino semipresencial, o papel do aluno como agente da sua aprendizagem é reforçado. Isto significa que ele deve procurar estar sempre consciente e atento às suas dificuldades de aprendizagem e usufruir todas as facilidades de interação e comunicação que o Centro de Educação e Tecnologia oferece por meio dos auxiliares de EaD.

Atividades de recuperação ficam implícitas nesse processo, pois à medida que professor e auxiliar de EaD percebem a necessidade de atividades de reforço, elas são providenciadas.

Ao final de cada semestre letivo são elaborados gráficos que permitem visualizar a efetividade do modelo pedagógico proposto e a curva de aproveitamento dos alunos, assim

como o índice de evasão. Os resultados são discutidos entre o Coordenador do CET e a Pró-Reitoria de Graduação para tomada de providências cabíveis.

Do mesmo modo, existe uma preocupação constante com a qualidade. Faz parte do trabalho do auxiliar de EaD, fazer um acompanhamento mensal, através do preenchimento de uma planilha, do desenvolvimento de cada componente curricular ministrado. Essa planilha é analisada pelo coordenador do CET, e o professor é notificado. Possíveis mudanças são, então, discutidas e implementadas.

O auxiliar de EaD executa também, um acompanhamento pedagógico, isto é, mensalmente telefona para cerca de 10% dos alunos de cada turma e, através de uma entrevista semi-estruturada (da mesma forma) procura obter indicadores da satisfação dos alunos.

Finalmente, ao final de cada semestre letivo, uma entrevista em forma de perguntas diretas é posta em cada sala de aula virtual. Os alunos são convidados a responderem-na e as respostas ficam disponíveis para a análise do coordenador do CET e comentários dos professores.

Ao término do semestre letivo é realizada uma reunião com os professores que ministraram disciplinas via EaD, quando todos os dados e também as impressões dos professores são apresentadas e discutidas. Nesse momento o material didático também é comentado e são programadas as alterações necessárias para o próximo semestre.

A avaliação do auxiliar de ensino é feita de modo processual pelo coordenador do CET, pelos professores que têm contato com ele e pelos alunos. Não são utilizados instrumentos, especialmente elaborados para este fim, pois entendem que, por estarem

próximos e manterem diálogo frequente sobre o desenvolvimento dos trabalhos do auxiliar de ensino, esse meio é adequado e eficaz.

3.3 A Formação de Professores na EaD da Uniso

Para que a educação a distância possa potencializar os conhecimentos, é imprescindível que o professor atue como um provocador da aprendizagem do aluno. O professor é o idealizador e implementador do Plano de Trabalho na sala virtual; ele também está encarregado de propiciar ao estudante um ambiente de aprendizagem personalizado, capaz de satisfazer suas necessidades educativas.

Como mediador nesse processo, o professor assume papel relevante atuando como intérprete do curso junto ao aluno, esclarecendo suas dúvidas, estimulando-o a prosseguir e ao mesmo tempo participando do processo de avaliação de aprendizagem.

A orientação do professor é compreendida como um dos elementos do processo educativo que propicia a ruptura da noção tempo/espaço da escola tradicional através de um processo dialógico que se estabelece entre o aluno e o professor.

Pesce (2008 p. 10) colabora com nossas discussões quando traz à luz estudiosos da educação como Asmann (1998), Tardif e Lessard (2007), dentre outros, que se preocupam com a temporalidade inerente aos processos de formação e que entendem ser imperioso que os professores façam boa gestão do tempo em relação à rigidez dos programas de ensino. Desta forma, para Pesce (2008) os professores precisam conhecer a contagem e o tempo destinado às diferentes matérias, ao longo do período de que dispõem.

Os desenhos didáticos de muitos programas de formação docente *online*, ao impor um ritmo frenético que enseja a fugacidade nos processos de formação, deixam de auferir vez e voz ao tempo vivencial dos educadores (atinentes ao mundo da vida, às suas circunstâncias históricas). Como decorrência do primado do tempo cronológico sobre o kairológico, o tempo vivencial dos educadores vê-se solapado. Nesse

movimento, a emergência de um ativismo (todos viram tarefeiros). Por conseguinte, a constituição de uma consciência coisificada. (PESCE, 2007,p.14)

Em uma perspectiva dialógica de formação de educadores a autora (*ibid*), advoga em favor da atenção kairológica do tempo, ao tempo vivencial dos professores em formação, pois acredita que a intencionalidade pedagógica não pode se sobrepujar ao ritmo de aprendizagem dos educadores em formação, pois o tempo de formação deve se erguer em meio à adequada conjugação das dimensões cronológica e kairológica. Desta maneira, pensando na vertente dialógica da formação, ao atentar para a dimensão kairológica nos processos de aprendizagem, busca trabalhar em prol da construção significativa de saberes pelos educadores.

Na Uniso, fixou-se o número máximo de 70 alunos por turma, a fim de que o processo de interlocução seja sustentado pelo atendimento às diferenças e pela diversidade de interesse dos estudantes.

Para a Instituição é fundamental, ainda, uma boa relação pessoal entre os professores e alunos e entre esses e a equipe do CET. Nesse sentido, o trabalho do professor é coletivo e compartilhado com os membros da equipe.

Os documentos institucionais apontam para a necessidade de que o professor se torne um pesquisador-em-ação. Isso requer a ampliação da ideia de pesquisa, de forma a incluir nessa visão a investigação disciplinada e reflexiva sobre a prática.

Cabe, portanto, ao professor, ainda segundo a instituição:

1. atuar como mediador;

2. conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar, escolar), identificando e compreendendo as dificuldades do aprendiz;
3. oferecer possibilidades permanentes de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação;
4. identificar suas capacidades e limitações para atuar de forma realista com visão de superação;
5. manter uma atitude reflexiva e crítica sobre a teoria e a prática educativas;
6. atuar de forma colaborativa com a equipe do CET.

3.3.1 O histórico da formação de professores para Ead na Uniso

A formação de professores para EaD é um dos pilares em que se baseia a introdução de cursos a distância na Uniso, segundo o coordenador do CET da Uniso, professor Luiz Fernando Gomes.

A preocupação da Uniso com a formação de professores vem desde a criação do CET, em 2002. O Curso de Formação de Professores para EaD faz parte do Programa de Formação Continuada promovido pela Instituição e está atrelado ao projeto da Uniso de oferta de disciplinas semipresenciais em seus cursos de graduação e da criação de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância.

Assim, a formação de professores para EaD, na Uniso, está relacionada à atribuição de aulas. O professor que conclui o curso passa a fazer parte da lista de atribuição de aulas na modalidade semipresencial (cursos a distância).

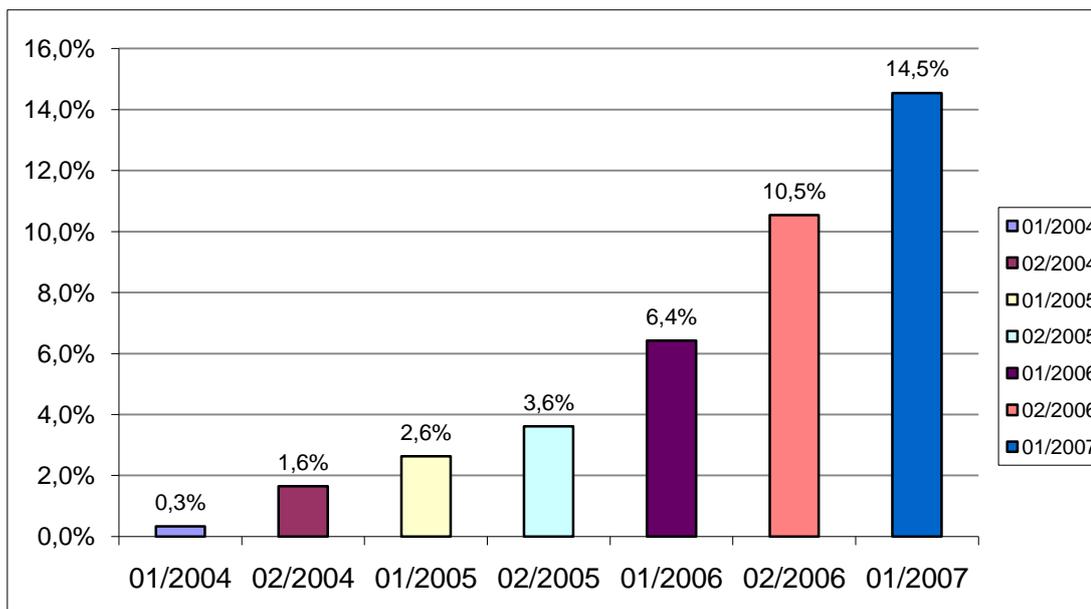


Gráfico 7 - Análise percentual da participação docente na EAD

O Coordenador destaca que, desde 2002, o CET vem oferecendo cursos semestrais, gratuitos, de 30 a 40 horas, abertos a todos os professores da Instituição interessados em se preparar para atuar em cursos semipresenciais. Tais cursos compõem o Programa Institucional de Formação Continuada de Professores, juntamente com outros, de menor duração, também oferecidos pelo CET, e que são chamados de especializações para o uso de tecnologia com fins pedagógicos.

O curso de formação de professores para EaD, desde sua primeira edição, apresentou diversas abordagens, principalmente no que se refere à carga horária do curso, ao material didático utilizado e às linguagens envolvidas. De maneira geral, as abordagens dos cursos enfatizam o domínio das diferentes linguagens envolvidas na leitura e na escrita em contexto digital, além do uso pedagógico em contextos de educação a distância.

Todas as revisões propostas originaram-se das reflexões sobre as práticas já desenvolvidas anteriormente na formação de professores nesta Universidade e no perfil dos docentes que frequentavam o curso.

As nove primeiras edições mantiveram sempre a mesma estrutura e duração, com conteúdos semelhantes, porém com alterações no material didático a cada nova edição: havia uma proposta dialógica e colaborativa (Gomes, 2007, p. 7).

Resumidamente temos:

Edições	Características do material didático
<p>2002</p> 	<p>Textos consistem em artigos acadêmicos de 10 a 15 páginas, com pouco ou, em alguns casos, nenhuma formatação para web. A banda não permitia o uso de imagens (fixas nem estáticas) ou som.</p> <p>As atividades dos alunos consistiam em produzir <i>papers</i>.</p> <p>Utilizávamos um software desenvolvido pelo SPD (Setor de Processamento de Dados) que permitia apenas a disponibilização de textos em pastas. Tais formatações nos textos eram feitas pelo designer do SPD.</p>
<p>2003</p> 	<p>Textos, ainda acadêmicos, começaram a ser divididos em partes menores, com links internos para as páginas, que chegavam a 12, mas que o leitor poderia acessar na ordem desejada. Não eram hipertextos. Sua divisão era apenas uma questão ergonômica. Eram exclusivamente verbais, com cores nos títulos e subtítulos.</p>
<p>2004</p>	<p>Com o uso do TelEduc, a manipulação dos arquivos passou para o professor do curso.</p>

 2005 	<p>Os textos passaram a ser editados em HTML, com inserção de fundos coloridos e outros “enfeites”. Algumas pequenas imagens do clipart foram introduzidas.</p>
 2006 	<p>Início da elaboração de textos em páginas com links para serem acessadas de preferência, sucessivamente. A utilização dos recursos do Flash trouxe movimento às imagens que eram, em sua maioria, um recurso expressivo, ilustravam, explicavam alguns conceitos. A primeira disciplina a utilizar esses recursos foi Matemática Financeira. Devido à largura da banda, o conteúdo dessa disciplina era gravado em CD-ROM e oferecido aos alunos.</p>
 2007 	<p>A produção de material deixava de ser feita pelo professor do curso de formação de professores para EaD e passava a ser incumbência de um web designer que foi contratado para aprender a ser um “instructional designer”. Um programador desenvolveu duas propostas de software que gerassem hipertexto – eram o protótipo da wiki de hoje em dia. O material reforçava sua concepção dialógica, transformava-se em hipertexto e imagens fixas e estáticas já eram uma constante, porém sempre em função complementar e periférica. Algumas ainda eram apenas enfeites.</p> <p>Desenvolvimento de um CD-ROM que propunha explorar os recursos comunicativos do meio, incluindo filmes, imagens estáticas e animadas. Desenvolvemos o hipertexto multimodal. Para tanto, foi necessária a mobilização de uma equipe que envolvia além do designer, pessoal da área de TV e rádio.</p>

<p>2008</p> 	<p>Devido a fatores institucionais, neste ano, não foi oferecido o Curso de formação de professores para EaD.</p>
<p>2009</p> 	<p>Retomada do Curso, com a 11ª.edição, desta vez, explorando os recursos da web 2.0. Ênfase no compartilhamento e nos recursos audiovisuais. Abolição do AVA e emprego da web como plataforma. Reforço nas ideias de colaboração, cooperação e autoria. Incentivo para o uso das linguagens verbal e audiovisual pelos professores e alunos.</p>

TABELA 6: Características do Material Didático.

Várias razões foram apontadas pelo coordenador do CET como fatores determinantes para essas novas configurações do curso a cada edição:

- alta taxa de desistência ou abandono do curso, principalmente pela falta de tempo dos professores para participar dos encontros presenciais e de fazer as tarefas dentro dos prazos solicitados;
- pouca participação dos docentes nas atividades de interação na sala virtual – Fórum, Sessões de Bate Papo, permanecendo valorizada, no geral, uma relação de professor - aluno;
- pouca ou nenhuma intimidade dos docentes com o computador. (GOMES, 2007)

Assim sendo, para a equipe do CET ficaram evidentes as barreiras tecnológicas, as possíveis dificuldades dos docentes em gerenciar seu próprio tempo, além da insegurança em relação à comunicação com outros professores no ambiente virtual, o que prejudicava o envolvimento dos professores com o curso.

Após nove edições do curso de formação de professores para atuação em Educação a Distância, o CET ofereceu aos seus professores uma nova edição do curso – a décima - em um novo formato: CD Multimídia. Gomes (2007, p.149) afirma que

A decisão de utilizar um CD-ROM com uma proposta de um tutorial, ou seja, um modelo de curso que tem baixa expectativa de interação entre os participantes (porém, de alta interatividade com o conteúdo), foi uma maneira de flexibilizar a oferta do curso, de adaptar o material para o meio, e de permitir que cada professor aprendesse em seu próprio ritmo, interesse e necessidade.

Para o coordenador percebe-se uma mudança de paradigma na décima edição do curso, antes exclusivamente online, em multimídia, a ser acessado off-line, em CD. A proposta parece clara, explícita: “congelar as propostas de interação”, contornando assim os problemas indicados nas edições anteriores e apresentando novas oportunidades de negociação de sentido através de múltiplas linguagens, como o áudio, o vídeo, entrevistas gravadas, hipertextos, entre outras.

O empobrecimento nas relações de uma proposta dialógica foi compensado com estratégias definidas com objetivo de diminuir as desistências, o número de participação e adesão ao curso, a locomoção e ainda a administração do tempo desses professores em formação, pois o CD, que contemplava todas as atividades desta capacitação, tinha um prazo indefinido para conclusão. Ele poderia ser concluído em uma tarde ou em um ano, já que estava amarrado à realização das tarefas que ainda apresentavam o cunho reflexivo, através da exploração dos recursos multimidiáticos apresentados no CD.

A seguir, descreve-se um panorama geral sobre o CD-ROM, pois a intenção é apresentar além do conteúdo do material, as alterações que ocorreram no decorrer das edições do curso de formação.

É importante ressaltar que essa descrição procura esclarecer a escolha pelo DI como um dos sujeitos da investigação, pois se entende que houve negociação entre formador e DI na escolha de todos, e uso das linguagens multimidiáticas apresentadas no CD-Rom.

O CD é uma obra multimidiática, com arquivos de texto, áudio, vídeo e imagem, com o mesmo conteúdo da última edição do curso oferecido on-line.

Gomes (2007 p. 149) colabora com informações esclarecedoras:

A grande proposta na concepção do CD foi que ele proporcionasse acesso não linear aos conteúdos e que mesmo em cada conteúdo (módulo), dessa forma o leitor poderia escolher entre ler o conteúdo, acessar o audiovisual introdutório ou o áudio de comentários finais e de atividades ou, ainda, consultar a bibliografia básica e outras informações disponíveis.

Existiu ainda a possibilidade, com sua qualidade interativa, que o CD permitisse ao leitor dar início à ação ou interrompê-la quando desejasse. Outra característica primordial desejada para O CD-ROM seria, portanto, um hipertexto fechado, com links exclusivamente internos, multimodal, com nível limitado de interatividade, com possibilidades de leitura não-linear, que primasse por uma relação entre verbal e não-verbal que fosse além da mera ilustração, mas que explorasse ao máximo as possibilidades expressivas de cada modo.

Baseado em suas experiências em cursos anteriores destinados a professores, o formador previu um papel ativo do leitor na utilização do CD, já que o percurso de leitura dependeria do clique de seu mouse, e optou por abrir uma sala virtual para que os alunos depositassem em seus portfólios as atividades realizadas, sem a expectativa de interação entre eles.

Assim, a construção dos sentidos dos textos foi feita através da interlocução com o professor contando com o auxílio dos recursos multimidiáticos.

O CD, ao ser colocado no computador, inicia-se sozinho (esse é o único momento em que ele não depende da ação do leitor) e traz uma imagem que envolve e procura causar a

imersão do leitor sem, no entanto, aliená-lo do contexto do curso. Além disso, apresenta algumas particularidades como:

- A tela de abertura apresenta uma disposição triádica dos espaços de leitura do CD: sala de aula, informações e acervo, e funciona como a porta de entrada do labirinto hipermidiático.
- Uma vez decidido o espaço, o acesso aos conteúdos se dá por sobreposição total, pois o texto se sobrepõe totalmente à imagem de capa de cada módulo.
- Há também sobreposições parciais, no caso das âncoras colocadas nas palavras em azul, levando a outro nível de profundidade.

Para Gomes (2007) de forma geral, porém, o CD-ROM, aqui descrito, procura apresentar, em alguma medida, enquanto fonte de informação, as três características fundamentais que se recomenda para uma obra multimídia:

- Ser explícita;
- Ser flexível;
- Ser tolerante aos “erros” dos usuários.

Segundo Gosciola (2003, *apud* GOMES, 2007), na produção da obra, o roteirista é o primeiro responsável pela idealização das imagens e dos sons. Também cabe a ele definir o que será feito: o projeto de banco de textos, sons, imagens, a sua adequação ao fluxograma, a definição de necessidade de gráficos, o esboço e a diagramação da tela, o projeto de áudio, a edição de vídeos, as transições entre as telas da hipermídia, etc. Entretanto, muitas dessas decisões não foram tomadas sem antes acontecerem várias discussões com o desenhista educacional (DI) e o pessoal do laboratório de TV da Universidade.

A concepção do roteiro do CD-ROM apresenta três aspectos fundamentais: a planificação, a movimentação e a transição (GOSCIOLA, 2003, *apud* GOMES, 2007), como descrito a seguir:

- **Planificação:** trata de definir o tamanho e localização na tela, das imagens, sons e textos. A tela é dividida em três espaços: o maior deles apresenta o nome do módulo do curso e, abaixo, há uma ilustração que é substituída pelo texto, quando o ícone no rodapé à direita é clicado. No canto superior direito, um ícone de filmadora é a âncora para o início do vídeo. A passagem do ponteiro do mouse sobre ela informa o tempo de duração do vídeo. No outro espaço da tela, o canto direito superior é reservado para a exibição dos vídeos e slides de texto, com a opção de tocar ou de parar. O terceiro e último espaço mostra uma imagem estática do CET e a logomarca da Instituição. A tela de fundo é azul (uma das cores da Instituição), e há o “sair”. Ao clicar nele, o leitor fecha a apresentação; o “voltar” conduz a outros ambientes de leitura.
- **Movimentação:** o roteiro também permite planejar o movimento da câmera, no caso das filmagens, e o movimento das imagens, sons e textos. O CD apresenta poucos arquivos de vídeo e maior número de arquivos de áudio. As palavras-chave das falas do formador estão em sincronia com os slides, privilegiando alunos auditivos e visuais. O som pode ser interrompido a qualquer momento pelo aluno. Além das falas do formador, há uma trilha somente na abertura do CD para evitar poluição e redundância nas demais telas. As fontes de imagens para ilustrar os textos são originárias da internet, especificamente do Google imagens.
- **Transição:** trata da definição da quantidade de links e âncoras e do local onde serão colocados. Baseando-nos nas experiências com a colocação de âncoras e links no

material anterior e na bibliografia já referenciada neste trabalho. Os links internos, que trazem informações adicionais, aparecem em azul; a “mãozinha”, indicando âncora, surge quando o ponteiro do mouse é passado sobre uma palavra que é âncora; são utilizados vários ícones como âncoras (uma câmera de vídeo indica link para arquivo audiovisual; a seta estilizada, em forma de triângulo com o vértice apontando para a direita ou para a esquerda; o quadrado indicando parar; o “xis” indicando fechar, sair do programa; para o texto escrito, que carrega a maior parte do conteúdo informacional do curso, a âncora utilizada foi o triângulo preto inserido num círculo também preto).



Figura 8 - Introdução ao curso Formação de professores com áudio explicativo



Figura 9 - Página do curso com exemplo de links que direcionam as opções de informações apresentadas no cd do curso de formação de professores

3.4 A Pesquisa propriamente dita

Diferentes foram os procedimentos de entrevista. O entrevistado A, de acordo com sua disponibilidade, escreveu suas respostas e entregou-as pessoalmente. O entrevistado B gravou sua própria entrevista e enviou-a por e-mail. A entrevista do sujeito de pesquisa C foi realizada pela pesquisadora e gravada em áudio. Já o entrevistado D, por conta de sua disponibilidade, enviou suas respostas escritas por e-mail.

Quanto à análise das entrevistas, aquelas gravadas em áudio foram transcritas e analisadas juntamente com as demais. Foi utilizado o estudo comparativo das respostas dadas pelos sujeitos participantes, mediante a técnica de análise temática de conteúdo. Inicialmente, as respostas foram lidas e relidas diversas vezes, possibilitando, assim, a construção de um quadro interpretativo do contexto de cada um dos sujeitos participantes. Em outro momento,

após a leitura de todas as entrevistas, foi feita uma comparação entre elas, procurando ir além da análise particular de cada sujeito e compreender as ideias, tanto as singularidades quanto as recorrências dos dois grupos estudados.

Design Instrucional – Sujeito A

As questões direcionadas ao DI buscaram compreender, de maneira geral, suas funções e tarefas no CET. Particularmente, buscando responder aos objetivos do trabalho, as perguntas procuraram verificar se houve colaboração entre ele e o formador na escolha dos recursos multimidiáticos apresentados no CD-ROM .

Em resposta à primeira pergunta *Quais são as atribuições do DI na Uniso?* O entrevistado relata que diagrama o material entregue pelos professores, além de orientá-los na produção e pesquisa de conteúdos na web.

De certa forma, essa orientação dada aos professores facilita o trabalho final do DI na produção do material, uma vez que o docente enviará os conteúdos conforme os padrões estabelecidos pelo CET.

É importante destacar o fato de que quanto mais informação o professor tiver em relação às linguagens multimidiáticas, mais adequado será o material entregue ao DI, portanto mais eficiente será a conclusão do trabalho do profissional. Em contrapartida, se o docente não estiver capacitado em relação às linguagens citadas, o trabalho do DI será dificultado tanto na orientação de pesquisa quanto na elaboração do material. É possível afirmar, então, que tais dificuldades, em geral, acarretam uma demanda maior de tempo na produção do material e conflitos na negociação de sentidos.

Essas dificuldades podem se tornar maiores se não houver respaldo da equipe do CET. Isso fica evidente na resposta dada pelo DI à segunda questão *Essa equipe é suficiente? Se não, quais os profissionais que deveriam fazer parte dessa equipe?*

Não sei falar em números, mas existe uma visível necessidade de mais auxiliares de EaD, funcionários, para não sobrecarregá-los com um número de alunos superior ao possível de se acompanhar; mais DI's especialistas e professores conteudistas pertencentes ao quadro de funcionários do setor para que a produção de material não seja prejudicada pelos atrasos no prazo de entrega do conteúdo ao CET [...]. (SUJEITO A, ANEXO B)

A necessidade apontada pelo entrevistado é decorrente de um crescimento significativo da EaD na Uniso, nos últimos anos, sem a adequação de um quadro de funcionários que acompanhasse a demanda. Tal quadro parece sobrecarregar não só o DI como também os demais membros da equipe do CET.

Outra situação que parece ser preocupante para o DI é a burocracia no agendamento de alguns laboratórios específicos da Universidade, que são utilizados pela equipe do CET na produção de conteúdos multimidiáticos para o material didático. Em resposta à questão 4 *Existe facilidade de comunicação com os produtores de conteúdo multimidiáticos? Como se dá esse processo?*, o entrevistado relata:

Quanto aos conteúdos cuja produção não é possível de ser realizada pelo CET, recorremos aos laboratórios específicos da Universidade, em casos como gravação de áudio, por exemplo, utilizamos o laboratório de rádio que facilmente é pré-agendado em um período estipulado de funcionamento. Tal procedimento pode ser feito tanto pelo CET quanto pelo professor. Já em relação à produção áudio-visual, o agendamento de gravações no estúdio de TV da Universidade apresenta uma burocracia um pouco maior, o que atrapalha e impossibilita algumas ideias do DI e/ou do professor. Cabe ao CET a seleção da pessoa que irá gravar o conteúdo áudio-visual. (SUJEITO A, ANEXO B)

É importante destacar que o processo de negociação de sentido, conforme relatado acima, parece acontecer durante todo o período de elaboração e produção do material, numa permanente construção coletiva. Todavia, interessa a esta pesquisa compreender a construção

de sentido nas interações entre formadores e professores em formação em ambientes digitais e, neste caso, particularmente, destacar a atuação do DI como um dos interlocutores decisivos nesta cadeia de negociações.

De certa forma, os estudos de Gomes (2007) já evidenciavam que a construção do sentido na elaboração e escrita de hipertextos não se separa da proposta de sua usabilidade, fazendo do autor e do leitor co-autores. Assim, na produção do CDROM, é possível compreender o estabelecimento de uma cadeia de negociações, entre todos os sujeitos interlocutores – o formador, o design, os responsáveis pelo laboratórios específicos, os professores –, pois o sentido foi sendo construído ao longo do processo de produção do material didático.

Quando perguntado sobre *quais seriam os saberes mínimos dos professores no que se refere ao uso das múltiplas linguagens na proposta de elaboração do material didático*, o DI confirma suas primeiras respostas acerca da importância de apropriação de conhecimento por parte dos docentes no que se refere às possibilidades multimidiáticas que podem ser utilizadas na produção do material. Desta vez, entretanto, evidencia esse desconhecimento como característica formativa de um grupo de professores e de que maneira, especificamente, esses saberes são determinantes na eficiência do material didático, tal como evidenciado no excerto a seguir.

Existe uma carência por parte dos professores no que se refere às possibilidades multimidiáticas que podem ser utilizadas no material didático. É de extrema importância que os professores conteudistas tenham conhecimento dessas possibilidades, bem como das estratégias a serem utilizadas ao usar as múltiplas linguagens, para que o material com áudio, vídeo ou imagens não acabe representando uma sobrecarga cognitiva, o que atrapalharia a eficiência do material didático. (SUJEITO A, ANEXO B)

O relato do DI exemplifica os estudos apresentados no marco teórico, que enfatizam a importância da negociação de sentido por meio das múltiplas linguagens na docência on-line.

Como se pode observar, parece que a eficácia do material didático é determinada durante a negociação de sentidos, quando da partilha de dados entre os interlocutores, principalmente na escolha das linguagens que serão utilizadas no material. Ou seja, para o DI o letramento digital do professor, se não determinante, é um fator parcialmente responsável pela qualidade do material didático.

Convém ressaltar, portanto, que o entrevistado não se centra exclusivamente nos saberes dos professores, embora atribua grande importância ao seu letramento digital. Creio ser possível dizer que o DI concebe a qualidade do material como produto de um processo de interação, na qual intervêm não só a forma e o conteúdo daquele, como os interlocutores com seus conhecimentos e expectativas.

Isto se evidencia quando perguntado sobre o nível de interferência ou de colaboração do DI em todo o processo de elaboração do material e mais especificamente no uso dos recursos midiáticos (décima pergunta).

O DI teve papel fundamental na construção do CD do curso, pela constante negociação das possibilidades tecnológicas e midiáticas com o professor formador, autor do conteúdo textual. Não diria interferência, mas colaboração. (SUJEITO A, ANEXO B)

De fato, como foi dito anteriormente, todo o processo de elaboração do material é norteado por um trabalho colaborativo entre os interlocutores; ou seja, o DI e o formador, desde a decisão sobre os recursos midiáticos a serem utilizados, até os critérios de utilização das imagens e hipertextos.

Tanto a utilização do vídeo como do áudio foi decidida para diminuir o conteúdo textual, apresentar essa nova possibilidade e experimentar a eficiência dos recursos

no material didático, [...] A escolha da utilização dos recursos foi uma parceria do DI com o professor formador. Durante todo o processo, o DI sugeria ao formador suas ideias, bem como o formador consultava o DI para saber o que era possível ser feito utilizando esses recursos. [...] A utilização de imagens e hipertextos foi decidida desde o início do projeto. Coube ao professor formador a escolha das imagens, até pelo significado das imagens que o professor queria transmitir. Em relação aos hipertextos, ele foi utilizado para explicar alguns termos específicos como verbetes. O critério de utilização desses verbetes foi a possibilidade do leitor se esclarecer sobre os termos sem precisar sair do texto principal. [...] O uso das imagens é feito de forma colaborativa. A escolha da imagem sempre foi feita pelo professor formador e a diagramação feita pelo DI. A imagem, como um texto não verbal, tem significado que deve ser fiel ao conteúdo que está sendo estudado. (SUJEITO A, ANEXO B)

Ao ressaltar a importância do trabalho colaborativo entre os interlocutores na produção do CD, o DI parece exemplificar as novas formas de pensar, agir e sentir, trazidos pela hipermídia. Os estudos de Santaella (2004) apresentam a hipermídia como uma linguagem inaugural em um novo tipo de ambiente no qual ler, pensar e sentir passam a ter características inéditas, propiciando, portanto, a aparição de um novo tipo de leitor, denominado interativo.

Nesse ambiente de informação híbrido incluem, relacionam e integram-se sons, imagens e textos que associados à intencionalidade dos autores (formador, design e outros especialistas) e às possibilidades de resignificação do leitor configuram o processo de negociação de sentidos, neste caso, do material didático.

Os professores: Sujeitos B, C e D

As questões direcionadas aos professores buscaram compreender, de maneira geral, a importância dos recursos multimidiáticos do CD na negociação de sentidos entre o formador e os professores em formação. Tais questões procuraram também descobrir de que forma esses

novos saberes refletem na prática desses professores e, ainda, investigar quais seriam os outros saberes necessários à docência on-line.

Em resposta à primeira pergunta – *Como você avalia o conteúdo do curso, no que se refere às múltiplas linguagens apresentadas: vídeo, áudio, textos hipermidiáticos, imagens, depoimentos?* – todos os entrevistados avaliaram o conteúdo de forma positiva, ressaltando aspectos estéticos, de navegação e usabilidade.

Vale a pena ressaltar que o entrevistado C centra sua avaliação na navegabilidade do CD e destaca a importância de cada uma das linguagens apresentadas no material, uma vez que, além de terem conferido estímulo à participação ativa do professor, ampliaram seu espectro de visão a respeito do conteúdo trabalhado, multiplicando também as possibilidades de construção de sentidos. Para o professor, houve uma ruptura com a formalidade do processo e com a eventual monotonia provocada pela utilização da linguagem exclusivamente verbal, conforme ilustrado no excerto a seguir.

O vídeo, por exemplo, da forma como estruturado, é objetivo e esclarecedor. Dá conta de situar o professor quanto à proposta do curso, ao mesmo tempo em que estimula a participação. Em certa medida, pode-se dizer que rompe com a formalidade do processo, uma vez que simula o contato pessoal formador-professor (imagem do formador, associada à reprodução da voz). [...]. O uso do hipertexto no curso, por sua vez, funciona como elemento de aproximação do leitor ao autor, na medida em que apresenta conteúdos basilares para a leitura, preenche lacunas de informação e potencializa a associação de ideias e a ligação entre os saberes implicados na matéria. Finalmente quanto ao áudio, ao reproduzir mais fielmente as situações comunicativas de sala de aula, parece levar a um comprometimento maior com a participação ativa no processo de aprendizagem. (SUJEITO C, ANEXO B)

Também para o entrevistado D, o áudio, a imagem e os links foram significativos, porque utilizados de forma simples e sem excessos. Convém ressaltar, ainda, que o sujeito relata a importância de ter em mãos o material didático, em razão de uma especificidade em sua prática de estudo. É o que podemos inferir da declaração a seguir.

Esse vídeo foi muito importante porque é muito bom ter o material com a gente para que possamos estar retomando nos momentos que a gente precisa. Primeiramente vi todo material e depois voltei por partes, gosto de ter a visão do todo e depois das partes, isso me ajuda muito nesse sentido. O fato de ter o cd e poder mexer com ele com começo, meio e fim, já achei altamente positivo. (SUJEITO D, ANEXO B)

A segunda pergunta – *Como e de forma os depoimentos de colegas desta Instituição que já atuam na EaD contribuíram com a sua reflexão em relação à prática da docência online?* – foi elaborada a partir de um dos recursos presentes no CD-ROM, que tratava de depoimentos de professores da Instituição que já atuaram com componentes curriculares a distância. As respostas dos entrevistados parecem demonstrar objetivos e expectativas diferentes de atuação na docência on-line.

O participante C ressalta que os depoimentos o auxiliaram no processo de reflexão sobre as implicações do uso das novas tecnologias na educação, possibilitando, inclusive o rompimento de alguns mitos acerca da docência on-line.

Tais depoimentos levaram-me a refletir primeiramente sobre a educação escolar como um todo e a formação acadêmica em particular, para, em seguida, pensar nas implicações do uso da tecnologia a favor da aprendizagem online, onde o foco está no processo e não no aluno ou no professor. É claro que questões de ordem metodológica também afloram na discussão e ensejam comparações com o ensino presencial, mas a principal contribuição dos depoimentos talvez seja o fato de romper com alguns mitos que se colocam para o ensino online. (SUJEITO C, ANEXO B)

Além da possibilidade da reflexão, o material também promoveu estímulo motivacional segundo um dos docentes.

Principalmente na motivação para utilizar esse material, por exemplo, a professora Helena, a experiência que ela tem, as ferramentas que ela está utilizando, e como ela chegou lá. O ponto forte é, então, a motivação. (SUJEITO D, ANEXO B)

Motivação e reflexão não aparecem como contribuições significativas proporcionadas por este recurso do CD para o sujeito B. Como relata o entrevistado, a curiosidade foi o primeiro movimento realizado para conhecer/reconhecer todos os recursos e possibilidades do CD. Entretanto, diferentemente dos demais respondentes, a contribuição não foi além da já mencionada a seguir:

Acredito que contribuíram mais na questão de curiosidade, de apresentação do material, que não era linear, ai mais um ponto positivo desse material, eu entrava e navegava nos espaços que eu desejava. O primeiro contato que tive com esses materiais foi logicamente de ir nesses espaços de curiosidade e ver as entrevistas [...] eu quis ouvi-los e ouvir o nosso Prof Reitor, mas foi interessante na questão de curiosidade de verificar o quanto é legal o quanto eles estão aprimorando e como eles têm um espaço cada vez mais amplo. Mas não voltei mais nessa área, nessa oferta, nessa disponibilidade do CD, não faria tanta falta. (SUJEITO B, ANEXO B)

Verifica-se, portanto, que os respondentes, situados como sujeitos de pesquisa do presente estudo, atribuem valores distintos às experiências dos professores que já atuam na docência on-line. Tais valores parecem ser determinados pelo histórico de cada um dos entrevistados com relação às novas tecnologias. Enquanto para o sujeito D, iniciante no curso de formação, os depoimentos parecem ter facilitado o desejo de continuar o processo de desenvolvimento dessas habilidades, para o sujeito C, mais experiente que o primeiro, o recurso permitiu pensar sobre suas práticas pedagógicas. O docente B, em contraponto, parece ter domínio dessas novas habilidades, o que justificaria o fator curiosidade ter destaque em seus relatos.

Estudos como os de Larrosa (2002), Tardif e Lessard (2005), Moraes (2004) e Therrien (*apud* Nunes, 2001) ajudam a compreender a experiência dos professores como saberes transformadores que passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em um elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim, caracterizados como um saber original. Ou seja, tais estudos ajudam a compreender o fato do sujeito B não

dar importância às experiências dos outros docentes que já atuam na EaD como fator determinante em sua formação, uma vez que já atuava há algum tempo na educação a distância.

É explícita a avaliação positiva dos docentes acerca da utilização do áudio na apresentação de algumas tarefas do CD. Os relatos revelam diferentes justificativas acerca da importância desse recurso, ou seja, cada interpretação dos sujeitos da pesquisa se dá pelos saberes adquiridos por cada um acerca das linguagens multimidiáticas.

O sujeito B reafirma, mais uma vez, sua fluência com tais linguagens, uma vez que teoriza sua experiência ao utilizar o material didático.

Em relação à formação de sentidos os significados estavam lá presentes e oferecidos no CD ROM, pela voz do professor e pelos textos, porém a construção de sentido foi ou acabou sendo um exercício meu. Então foram sentidos meus daqueles significados oferecidos pelo ambiente e pelo professor, então, não sei se esses sentidos foram dados, mas foram sentidos por mim. (SUJEITO B, ANEXO B)

O relato deste entrevistado demonstra que sua formação anterior em docência on-line propiciou outro viés para compreensão desta pergunta, pois explicita as teorias que orientaram a produção do CD. O processo de elaboração e escrita de hipertextos, como afirma Gomes (2007), não se separa da proposta de sua usabilidade, nem da construção de sentidos, o que faz do autor e do leitor co-autores.

Convém ressaltar que o sujeito D, em seus relatos, ainda demonstra um vínculo estreito com suas práticas de docência presencial, pois, para ele, a associação da imagem do formador relacionada à voz tem um valor maior:

Podemos dizer que esse recurso aproxima. A voz é quente e agradável, ela arrebatava a gente e prestamos mais atenção, se você tem só a imagem e o texto escrito é uma coisa mais fria, quando temos a fala é a pessoa que se faz presente, então eu acredito que essa é uma das grandes brigas em relação à aula virtual e da aula presencial porque os alunos cobram muito a presença do professor e quando você na aula

virtual coloca a fala , aproxima mais na hora. Inclusive ele até visualiza, se tiver a imagem melhor ainda. E são coisas que eu gostaria de saber fazer. (SUJEITO D, ANEXO B)

No ambiente virtual quase todo processo se dá de forma assíncrona e a linguagem é mediada pela tecnologia. No presencial essa linguagem adquire outros contornos, outras possibilidades expressivas. Portanto, o vínculo deste professor com as práticas da docência presencial é compreensível, uma vez que ele se encontra em processo inicial de sua prática on-line.

Com relação às respostas dadas à quarta questão – *Em algum momento do curso você sentiu falta de uma interação com os outros professores ou a facilidade de fazer as tarefas no seu ritmo e tempo disponível compensou essa interação?* – embora a autonomia e a disponibilidade de tempo para realização do curso fosse um aspecto positivo do material, os docentes destacaram a importância da interação com os outros professores em todo o processo.

Bem ai a gente está tateando pontos positivos e pontos que segundo nossa percepção de ensino faltam sim a interação. Se partirmos da questão de que eu acredito num ensino colaborativo, num ambiente de contribuição e depois até flamando uma cadeia criativa onde os sentidos e os significados num determinado grupo vão ser disseminados num segundo e num terceiro grupo e depois a gente pode voltar a discutir esses sentidos e significados, então nessa concepção de ensino, nesse olhar, nessa perspectiva, eu acho que faltou a interação sim. Agora, particularmente eu tendo feito esse curso, vejo que o lado de fazer um estudo pela autonomia e pela emancipação de cada um tem o seu ganho também. (SUJEITO B, ANEXO B)

Na ocasião, por força das circunstâncias, fiz o curso no meu ritmo, isto é, tive de fazer as atividades de acordo com meu tempo disponível, o que inviabilizou o contato com os demais professores do curso. De qualquer modo, devido à boa qualidade do material e ao contato com os formadores (coordenador e tutores), as poucas dificuldades que surgiram foram rapidamente solucionadas. (SUJEITO C, ANEXO B)

Eu sinto a necessidade dessa troca com os professores sim. Eu senti e sinto, eu queria saber como fazer e as outras possibilidades de como fazer, ai vem a possibilidade deles estarem dizendo da sua experiência com o que está realizando. (SUJEITO D, ANEXO B)

A quinta questão da entrevista é: *De que forma os hipertextos que foram apresentados nos textos do material didático desse curso contribuíram para a busca de novos conhecimentos?*

De todos os recursos utilizados no CDROM é o que mais se aproxima das práticas na experiência da docência presencial, principalmente em suas pesquisas como professor. Provavelmente, por tais motivos, a negociação de sentidos através dessa linguagem apresentada pelo formador, tenha propiciado uma aproximação entre o formador e os professores em formação:

Bem a oferta do hipertexto como eu já mencionei foi um ponto bem positivo, uma questão que eu gostaria de começar a utilizar mais. Com certeza o material disponível tinha essa riqueza, ele tateava o assunto que ia ser introduzido e se você queria “brincar” mais nesse assunto tinha os links e o hipertexto para oferecer mais informações daquele determinado assunto. Isso foi muito bacana, então você tinha uma oferta x que você poderia utilizar esse cd, usou num ritmo essas ofertas, esses hipertextos e, usou do seu jeito. (SUJEITO B, ANEXO B)

Os hipertextos, além de trazerem elementos fundamentais à compreensão do conteúdo abordado, agem como multiplicadores do conhecimento construído ao longo da leitura, uma vez que remetem a outros conhecimentos e outras fontes de saber. Uma vez aguçada a “curiosidade epistemológica”, para usar o termo cunhado por Freire, a busca por novos conhecimentos extrapola os limites da leitura em questão. (SUJEITO C, ANEXO B)

Sim auxiliou. Eu lembro que usei para complementar algumas falas e ele ajudou. Eu considero que num curso pela EaD esses hipertextos são uma das maiores referências, um dos maiores auxiliares. Um grande complemento. (SUJEITO D, ANEXO B)

A sexta pergunta da entrevista refere-se às dificuldades dos professores e foi feita assim: *Quais foram as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso em relação às múltiplas linguagens apresentadas?*

Os sujeitos B e C não demonstraram dificuldades em relação às linguagens apresentadas, como apontam os relatos abaixo:

Eu não tive dificuldade, eu não percebi, não senti nenhuma barreira para deixar de fazer, é claro que foi tudo na base do intuitivo por não ter a interação, por não ter tanto diálogo mesmo com o professor formador, mas não foi barreira para deixar de fazer ou para colocar, eu não tinha dúvidas, o material era bem claro. (SUJEITO B, ANEXO B)

A meu ver, as múltiplas linguagens só trouxeram contribuições à aprendizagem. Contudo, posso dizer que na época ainda não havia desenvolvido o hábito de leitura na tela. Essa talvez tenha sido uma dificuldade, o que me obrigou a imprimir o material por ocasião das atividades. (SUJEITO B, ANEXO B)

O conhecimento dos docentes acerca das múltiplas linguagens, mais uma vez, explica as dificuldades apontadas por eles na realização do curso. O sujeito C, em fase de transição para os novos modelos de aprendizagem e interatividade, ainda necessita do modelo tradicional de um documento impresso, quando demonstra sua dificuldade de leitura na tela.

Para usar o computador, tanto o professor como o aluno precisam adquirir novos tipos de letramento, pois o domínio das práticas escritas nesse novo contexto passa a ser uma necessidade social e não apenas uma opção viável pela nossa sociedade.

O entrevistado D acredita que a prática presencial ainda é o padrão de referência para uma interação eficiente.

Falta de conhecimento meu ainda, pois eu via que ainda tinha muita coisa para aprender, aprender a fazer. Então minha dificuldade era nesse sentido.

Tinha dificuldade em finalizar as tarefas, tenho problema de tempo e sinto que tenho que estar mais presente e desenvolver mais ações, algumas coisas acabei não

finalizando e em determinado ponto sentia necessidade de ter alguém por perto para me auxiliar.

A aula prática nesses momentos é essencial, por isso que acredito não na educação a distância, mas na semi presencial. Acredito na Educação a Distância mais ela é muito mais complicadora, mais difícil e acho que quando você tem o presencial em que você tem algumas explicações básicas, tudo fica mais fácil. Acho que um auxiliando o outro, o verbal e o presencial é o ideal. (SUJEITO D, ANEXO B)

As respostas à última questão – *Baseado em sua experiência neste curso, quais seriam, em sua opinião, os novos saberes necessários no que se refere às linguagens multimidiáticas aos professores na prática da docência online?* – demonstram a atualização do discurso dos professores em relação às linguagens apresentadas no CD, uma vez que falam com naturalidade de recursos como áudio, vídeo, hiperlinks etc. e demonstram-se motivados para os novos saberes dos quais devem se apropriar rumo às possibilidades apresentadas pela WEB 2.0.

Eu acredito que seria mostrar as ofertas que a WEB tem, pois o grande erro, a grande questão do professor online é tentar a sua prática na sala de aula no ensino online, que não dá certo, é muito fácil cair nisso, eu já trabalhei duas ou três salas na educação a distância, na graduação e, mesmo indicando isso me pego às vezes com a tendência de fazer essa ponte. Olha gostei da aula tal, do ponto tal da apostila, você acaba tentando transferir a prática presencial para a online e não dá certo, é diferente, as práticas são diferentes. É como minimizar esse trabalho, essa dor que o professor presencial pode ter de se desvincular da sua tão amada prática na sala de aula. E mostrando as ferramentas disponíveis, como disponibilizar pesquisas e ampliar a visão e as múltiplas linguagens para os alunos também. Com certeza essa é a grande sacada da questão, de todas as visões do curso, faria, ou auxiliaria na construção do professor online. (SUJEITO B, ANEXO B)

Creio que são muitas as linguagens já apresentadas nesse curso, como vídeo, áudio, imagens, animações, apresentações, fóruns, murais e correio eletrônico. Todas essas ferramentas, muitas delas já de uso comum, levam à necessidade de outros conhecimentos acessórios como compartilhamento de arquivos, formação de grupos online, conversas online, upload, novas versões de ambientes virtuais, etc. (SUJEITO C, ANEXO B)

Eu vejo assim, na forma como nós estamos desenvolvendo então estamos com o Teleduc, seja ele com o Moodle, o que for necessário, esse suporte precisa continuar existindo, além disso, podemos alçar outros vãos como agora que estamos usando o Google que é buscar novos caminhos, novos espaços para estar ampliando o

material que está sendo desenvolvido, pois essas novas possibilidades nos mostra caminhos que a gente nem imagina..

No meu caso não fui alfabetizado dessa maneira e em contrapartida tenho alunos alfabetizados digitalmente e preciso estar atualizado. (SUJEITO D, ANEXO B)

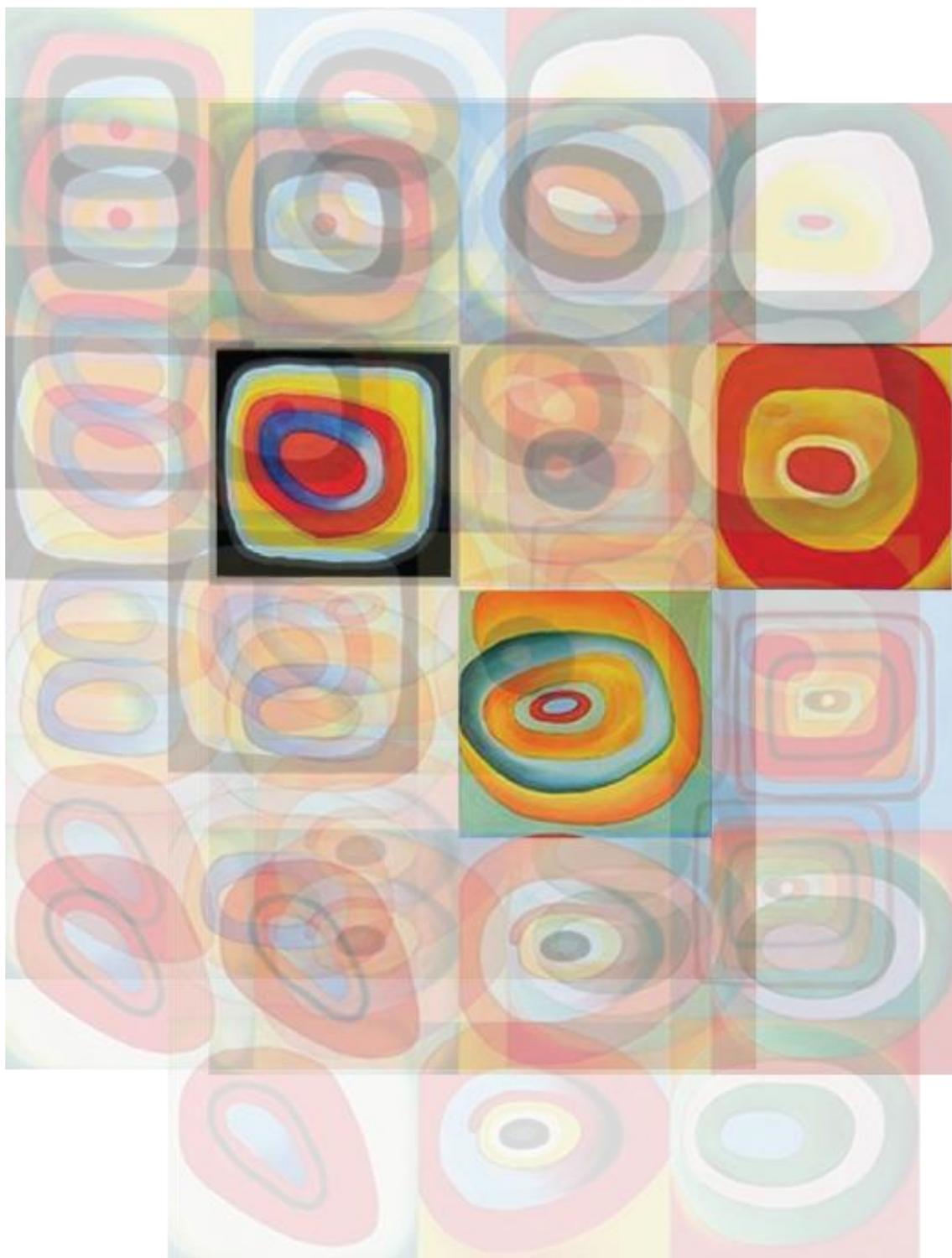
Entretanto, os discursos ainda não se concretizaram, como pudemos ver nas respostas às demais perguntas, em suas práticas docentes, principalmente quando tais professores ainda estão em formação e em busca desses novos saberes.

Moraes (2004) citando De La Torre, nos coloca que a mudança é a testemunha silenciosa de qualquer processo formativo, esclarecendo-nos que a formação existe quando ocorre uma mudança positiva, tanto no que se refere à construção de conhecimentos, como no desenvolvimento de habilidades, na melhoria de atitudes ou na aquisição de novos hábitos.

Nesse momento da formação dos professores é, sobretudo, a construção de conhecimento, por meio da apropriação dos estudos sobre as linguagens multimidiáticas, e o desenvolvimento de algumas habilidades que tornam-se visíveis.

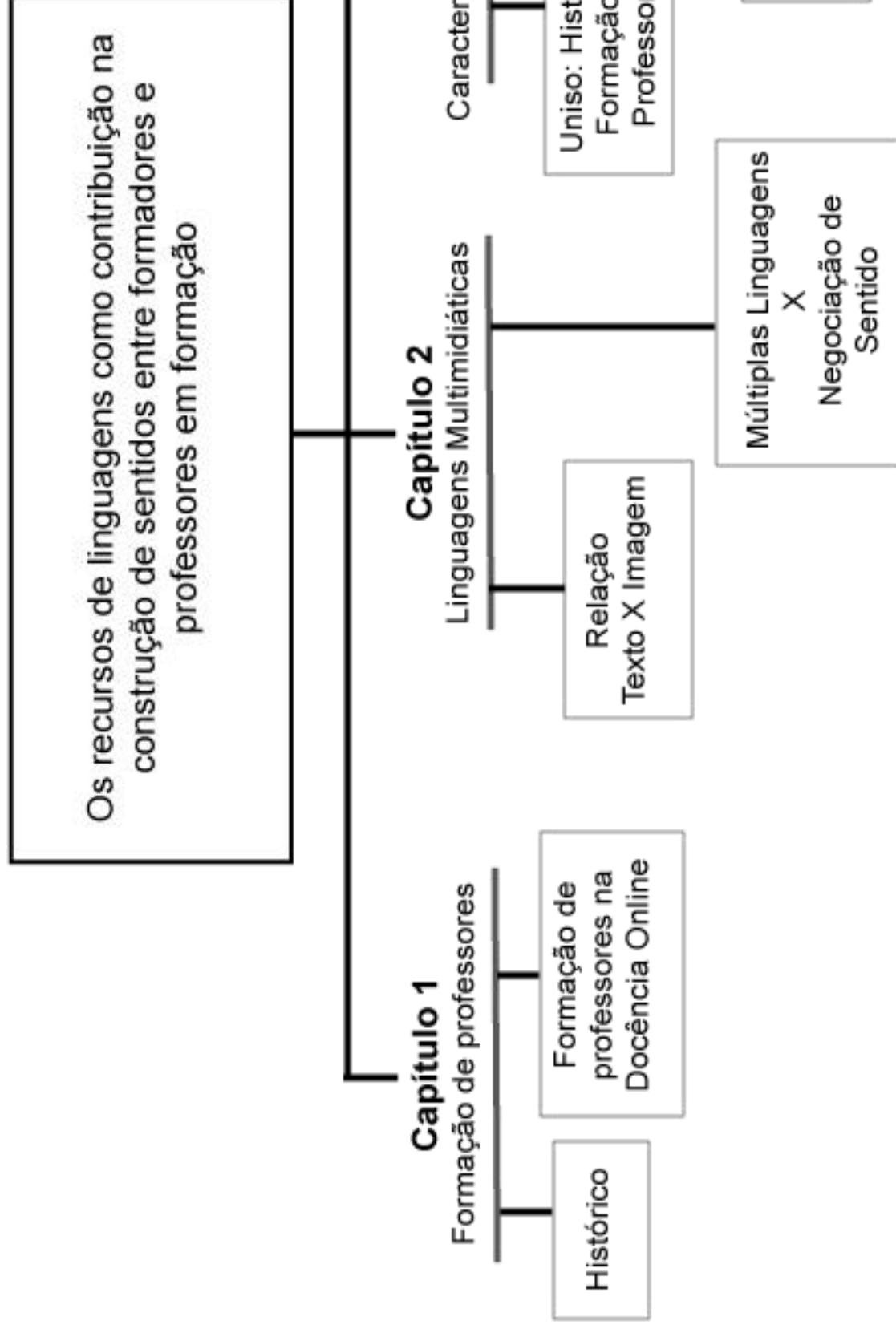
O que difere os dois momentos do processo é que apesar da mudança lenta e silenciosa, como quer De La Torre (apud MORAES, 2004), essa experiência continua em movimento. Ela nasce do diálogo com o cotidiano e se constrói passo a passo na caminhada de cada um. Portanto, a experiência se funda não na repetição de situações, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida. Segundo Therrien (1995, p. 3, apud NUNES, 2001).

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.



“Ao final, no último momento, deixarás o que tens e levarás o que destes.”

Saturnino de La Torre



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa busquei investigar como os recursos de linguagem contribuem na construção de sentidos entre formadores e professores em formação em ambientes virtuais. Para tanto, fiz uma incursão teórica sobre formação de educadores e, para tal, pautei-me na vertente culturalista de formação docente, advogada por teóricos como Giroux (1997), Nóvoa (1995), Tardif e Lessard (2005), dentre outros. Os processos de formação de educadores também foram discutidos na circunstância dos ambientes digitais. O pensamento ecossistêmico trouxe ricas contribuições para o debate. A seguir, busquei refletir sobre as Linguagens Multimidiáticas e sua contribuição à negociação de sentidos na formação de professores para a docência online.

Este quadro teórico de referência permitiu um olhar mais acurado sobre o *corpus* de análise – a décima edição do curso de Formação de Professores para a Educação a Distância na Universidade de Sorocaba – que foi caracterizado no terceiro capítulo da presente dissertação. Em seguida, iniciei a pesquisa propriamente dita, a partir da análise das entrevistas junto aos sujeitos de pesquisa, aqui chamados A, B, C e D.

A análise das entrevistas revela que, apesar das dificuldades apresentadas no uso de algumas linguagens multimidiáticas no conteúdo do curso, os docentes encontram-se em outra etapa de seu processo de formação, quando o novo já não mais é uma ameaça, mas uma realidade.

Como afirma Moraes (2004), é fundamental, em se pensando em educação, poder viver a experiência do trajeto, da descoberta do caminho, vivenciar o processo, o aqui e agora de cada momento de aprendizagem, sabendo que o caminho é desvelado à medida do

percorrido. Portanto, nesse sentido, o caminhante reconstrói o percurso, na medida em que vai experimentando, construindo, desconstruindo e reconstruindo seu caminho, simultaneamente enquanto ele próprio é construído e reconstruído pelo caminho.

De certa forma, esta experiência de construção/reconstrução parece ter sido vivenciada pelos sujeitos participantes desta pesquisa, uma vez que, mesmo ainda apresentando referências de modelos presenciais de interação, foram capazes de discursivamente apropriarem-se dos novos saberes essenciais à docência online. Discursivamente, porque, como revelam alguns relatos, aqueles professores que ainda se encontram em processo inicial de formação, parecem voltar ao modelo anterior, aparentemente mais seguro, quando apresentam dificuldades no uso de recursos como: áudio, vídeo e hiperlinks. Por outro lado, essas dificuldades os colocam em uma posição privilegiada em sua formação para a docência online, pois têm a possibilidade de compreender como se dão as práticas educativas mediadas pelas linguagens multimidiáticas e de criar formas de apropriação das mesmas.

Vale ressaltar que essa compreensão só foi possível porque as linguagens multimidiáticas apresentadas pelo CD-ROM do curso de formação de professores para a educação a distância privilegiou a construção de sentidos sobre esse uso e sobre as implicações nos processos educacionais, conferindo uma experiência cultural, e não só instrumental a esses docentes. Tal perspectiva de formação coaduna-se com a vertente culturalista de formação de educadores anunciada por Giroux (1997), Nóvoa (1995) e a dupla de pesquisadores Tardif e Lessard (2005).

Enfim, esta pesquisa convidou-me a pensar um pouco mais sobre as formas de olharmos os professores e sua formação, em busca de novos saberes na prática da docência online, uma vez que, longe dos discursos que apontam o professor como único responsável

por sua formação, entendo que são vários os fatores envolvidos nesse processo. Entre eles destaco a proposta do formador, os recursos utilizados (linguagens multimidiáticas) e o grau de envolvimento dos professores em formação.

A releitura da obra de Kandinsky apresentada na abertura destas considerações mostra como podemos analisar uma mesma obra através da fusão de diversos ângulos, que ora revela, ora esconde, trazendo um sentido de leitura que conclui, mas não esgota as possibilidades; assim como o processo de negociação de sentidos através das linguagens multimidiáticas investigadas por esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AMARAL, S.F.; BASSO, I. Competências e habilidades no uso da linguagem audiovisual interativa sob enfoque educacional, **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, pp. 51-72, dez. 2006.
- BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, R. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999,
- BRAGA, D.B. A comunicação interativa em ambientes hipermedia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BUZATO, M.E.K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades, **Crop**, São Paulo, v. 12, pp. 108-144, 2006.
- FIORENTINI, D.; SOUZA E MELO, G.F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. Ensaio para uma futura *filosofia* da fotografia. São Paulo, Hucitet, 1985
- GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIROUX, A. Henry. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Medicas, 1997.
- GOMES, L.F.. *et al.* Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo, **Olhar de Professor**, v. 7, n. 2, pp. 143-158, 2004.
- GOMES, L.F. **Hipertextos multimodais**: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos, 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- GOUVÊA, Guaraciara. **Imagem e Formação de professores**. Teias: Rio de Janeiro, ano 7 n° 13-14, jan/dez 2006.
- KRESS, G. Gains and losses, **Computers and Composition**, v. 22, n. 1, pp. 5-23, 2005.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996.
- KRESS, G., “Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text”, In: SNYDER, I. (ed), **Page to screen**:

taking literacy into the electronic era. London & New York: Routledge, 1998, 2001

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan., fev., mar., abr. 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, Artmed, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **As arvores de conhecimentos.** São Paulo: Escuta, 1995

LIMA, F. **A sociedade digital:** o impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 2003.

MORAES, M. C. – Pensamento Eco Sistemico. Petropolis, RJ. Editora Vozes, 2004

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira, **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, 2001.

PESCE, L. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Reunião anual da Anped.** Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0812.pdf>>. Acesso em: jan. 2007.

PESCE, L. Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Reunião anual da Anped.** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.ici.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/formacao_de_educadores.pdf>. Acesso em: jan. 2007.

PESCE, L. A problemática do tempo nos programas de formação docente online. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Reunião anual da Anped.** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-3962--Int.pdf>>. Acesso em: nov. 2008.

RAMAL, A.C. **Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem:** cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SILVA, Marco. **Cibercultura e educação**: a comunicação na sala de aula online. Revista FAMECOS – Porto Alegre – nº 37 – dezembro de 2008 – quadrimestral.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO COMITÊ DE PESQUISA DA UNISO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA E DESIGN DIGITAL

Carta de apresentação da pesquisa ao Comitê de Pesquisa da Universidade de Sorocaba.

Venho, por meio desta, apresentar a pesquisa desenvolvida por Rosimeire Moreira Vizentim, em nível de dissertação de mestrado. Trata-se de pesquisa elaborada sob minha orientação, que tem por finalidade o aprofundamento do processo atinente à formação do professor de ensino superior nos ambientes virtuais de aprendizagem. A presente pesquisa faz parte de uma pesquisa por mim coordenada, que se intitula *Formação de educadores e cidadania: utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem sob enfoque dialógico*, a qual, por sua vez, vincula-se à *Red Internacional Ecología de los Saberes*, com sede na Universidade de Barcelona, sob coordenação geral do Prof. Dr. Saturnino de La Torre.

Cumpra considerar que a investigação de campo tem como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista semi-estruturada a ser aplicada junto a alguns professores que participam ou participaram do programa de formação *online*, bem como ao *design* instrucional do aludido programa de formação.

Desde já agradeço a colaboração, colocando-me à disposição para eventuais esclarecimentos e garantindo tanto a confidencialidade dos dados coletados (caso a universidade e/ou os sujeitos de pesquisa assim o desejem), quanto o compromisso de retornar à universidade as conclusões da referida pesquisa.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Lucila Pesce (Dpto. Fundamentos da Educação – PUC/SP)

São Paulo, 14 de maio de 2009.



Lucila Pesce
20/05/2009

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

Apêndice I - Termo de consentimento livre e esclarecido

I – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Nome: Rosimeire Moreira Vizentim

RG: 18986936

Telefone: (15) 97008878

E-mail: vizentim@gmail.com

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do trabalho: **Os recursos de linguagem como contribuição na construção de sentidos entre o formador e professores em formação em ambientes virtuais.**

Curso / Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP.

III – EXPLICAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1. Benefícios:
2. Sigilo: todas as informações explicitadas no texto da pesquisa obtiveram a anuência anterior dos sujeitos pesquisados. As demais informações obtidas durante o processo de pesquisa são confidenciais. Será garantido a confidencialidade, a privacidade, o anonimato e o sigilo das demais informações obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas as informações pessoais que possam identificar os sujeitos de pesquisa serão mantidas em sigilo.
3. Riscos e desconfortos: não existem riscos ou desconfortos associados à pesquisa ou probabilidade de que os sujeitos sofram danos como consequência imediata ou tardia do estudo.

IV – ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIA AOS PARTICIPANTES

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso a informações relacionadas à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda de confidencialidade, sigilo e privacidade.

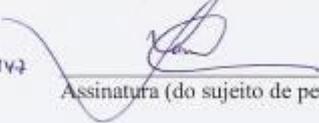
V – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

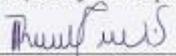
Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo foi feito. Autorizo a utilização das informações já constantes da pesquisa. Estou ciente da garantia de sigilo e confidencialidade, em caso de publicação. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, dia de mês de ano.

ROBERTO SAMUEL SANCHES-6453147

Nome e RG (do sujeito de pesquisa)


Assinatura (do sujeito de pesquisa)


Nome e assinatura do pesquisador

Apêndice I - Termo de consentimento livre e esclarecido

I – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Nome: Rosimeire Moreira Vizentim

RG: 18986936

Telefone: (15) 97008878

E-mail: vizentim@gmail.com

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do trabalho: **Os recursos de linguagem como contribuição na construção de sentidos entre o formador e professores em formação em ambientes virtuais.**

Curso / Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP.

III – EXPLICAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1. Benefícios:
2. Sigilo: todas as informações explicitadas no texto da pesquisa obtiveram a anuência anterior dos sujeitos pesquisados. As demais informações obtidas durante o processo de pesquisa são confidenciais. Será garantido a confidencialidade, a privacidade, o anonimato e o sigilo das demais informações obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas as informações pessoais que possam identificar os sujeitos de pesquisa serão mantidas em sigilo.
3. Riscos e desconfortos: não existem riscos ou desconfortos associados à pesquisa ou probabilidade de que os sujeitos sofram danos como consequência imediata ou tardia do estudo.

IV – ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIA AOS PARTICIPANTES

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso a informações relacionadas à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda de confidencialidade, sigilo e privacidade.

V – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo foi feito. Autorizo a utilização das informações já constantes da pesquisa. Estou ciente da garantia de sigilo e confidencialidade, em caso de publicação. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, dia de mês de ano.

Daniela Ap. Vendramini Zanella
Nome e RG (do sujeito de pesquisa)

Daniela Zanella
Assinatura (do sujeito de pesquisa)

Rosimeire Vizentim
23.061674-7
Nome e assinatura do pesquisador

Apêndice I - Termo de consentimento livre e esclarecido

I – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Nome: Rosimeire Moreira Vizentim

RG: 18986936 Telefone: (15) 97008868

E-mail:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do trabalho: **Os recursos de Linguagem como contribuição na construção de sentido entre formadores e professores em formação em ambientes virtuais.**

Curso / Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

III – EXPLICAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1. Benefícios:
2. Sigilo: todas as informações explicitadas no texto da pesquisa obtiveram a anuência anterior dos sujeitos pesquisados. As demais informações obtidas durante o processo de pesquisa são confidenciais. Será garantido a confidencialidade, a privacidade, o anonimato e o sigilo das demais informações obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas as informações pessoais que possam identificar os sujeitos de pesquisa serão mantidas em sigilo.
3. Riscos e desconfortos: não existem riscos ou desconfortos associados à pesquisa ou probabilidade de que os sujeitos sofram danos como consequência imediata ou tardia do estudo.

IV – ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIA AOS PARTICIPANTES

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso a informações relacionadas à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda de confidencialidade, sigilo e privacidade.

V – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo foi feito. Autorizo a utilização das informações já constantes da pesquisa. Estou ciente da garantia de sigilo e confidencialidade, em caso de publicação. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 15 de maio de 2009.

Márcio José Pereira de Camargo

RG n.º 17.890.515X

(sujeito da pesquisa)

Nome e assinatura do pesquisador

(Assinatura do sujeito da pesquisa)

Apêndice I - Termo de consentimento livre e esclarecido

I – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Nome: Rosimeire Moreira Vizentim

RG: 18986936 Telefone: (15) 97008868

E-mail:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do trabalho: **Os recursos de Linguagem como contribuição na construção de sentido entre formadores e professores em formação em ambientes virtuais.**

Curso / Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

III – EXPLICAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1. Benefícios:
2. Sigilo: todas as informações explicitadas no texto da pesquisa obtiveram a anuência anterior dos sujeitos pesquisados. As demais informações obtidas durante o processo de pesquisa são confidenciais. Será garantido a confidencialidade, a privacidade, o anonimato e o sigilo das demais informações obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas as informações pessoais que possam identificar os sujeitos de pesquisa serão mantidas em sigilo.
3. Riscos e desconfortos: não existem riscos ou desconfortos associados à pesquisa ou probabilidade de que os sujeitos sofram danos como consequência imediata ou tardia do estudo.

IV – ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIA AOS PARTICIPANTES

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso a informações relacionadas à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda de confidencialidade, sigilo e privacidade.

V – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

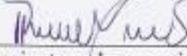
Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo foi feito. Autorizo a utilização das informações já constantes da pesquisa. Estou ciente da garantia de sigilo e confidencialidade, em caso de publicação. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, dia de mês de ano.

Leo Victorino da Silva 344706102

Nome e RG (do sujeito de pesquisa)


Assinatura (do sujeito de pesquisa)


Nome e assinatura do pesquisador

ANEXO A

PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EAD DA UNISO.

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EaD

Dinâmica do curso e calendário

O **Curso Formação de Professores para EaD** está dividido em duas etapas, uma teórica e outra prática. Para que você possa estudar em seu próprio ritmo, dispusemos todo o conteúdo teórico neste CD-ROM e elaboramos um calendário flexível para as avaliações da parte teórica e para o desenvolvimento do Curso Piloto, que corresponde à parte prática.

O objetivo deste Curso é oferecer subsídios teóricos para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica e prepará-lo (a) para as mudanças que nela ocorrerão, decorrentes da inserção da tecnologia como mediadora dos processos educativos.

Primeira Etapa:

Na primeira etapa você receberá um CD-ROM com todo o conteúdo teórico do curso. Sua estrutura interativa permitirá a você, estudar os nove temas na sequência que mais lhe convier. Cada tema é ilustrado com exemplos práticos e casos reais, além de tarefas e atividades que o (a) auxiliarão a contextualizar os assuntos abordados dentro da especificidade de sua área de conhecimento.



Durante todo o percurso, o pessoal do CET estará à sua disposição para auxiliá-lo (a) no que for necessário.

A fim de facilitar nossas interações, ao receber o CD-ROM, você estará automaticamente inscrito na sala virtual do curso. Nesta sala, estarão disponíveis local para bate-papo, mural para compartilhamento de dúvidas, portfólio para postagem de tarefas e correio eletrônico.

Avaliação:

Após ter estudado todos os assuntos e realizado as tarefas com sucesso, você poderá agendar, no CET, a data da prova escrita, de acordo com o calendário abaixo. A prova será individual, escrita e baseada nos princípios teóricos apresentados no curso, incluindo sua bibliografia básica.

Do resultado da prova não caberá recurso.

O professor poderá fazer quantas provas quiser, de acordo com o calendário.

O não cumprimento da prova e do curso piloto dentro dos prazos do calendário será considerado como abandono do curso.

Os aprovados irão para a segunda etapa.

Calendário

Aula presencial, para entrega dos CD-ROMS:

8 de março: das 16 às 17h, no laboratório AP1-007 Cidade Universitária.

10 de março: das 9 às 10h, no Câmpus Seminário

Opções de datas para prova presencial:

4 de abril

3 de maio

11 de agosto

Opções de datas para início do curso piloto e da 2ª aula presencial:

4 de maio

23 de maio

13 de setembro

Opções para encerramento do curso piloto:

22 de junho

10 de agosto

8 de novembro

Segunda Etapa:

Tendo adquirido conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia, chegou a hora de colocá-los em prática, ou seja, de reinterpretá-los de acordo com as especificidades do(s) componente(s) que você leciona.

Você terá até 15 dias para elaborar o material didático que pretende utilizar em seu curso piloto. Ele deve ser remetido ao CET, dentro das especificações mencionadas no curso, para ser produzido nos padrões estipulados.

Durante a segunda aula presencial, você terá todas as orientações sobre como proceder com seu curso piloto.

A equipe do CET ficará à sua disposição até o encerramento do piloto.

Ao final, seu desempenho no curso piloto será avaliado. Os aprovados receberão um certificado que os habilitará a ministrar componentes curriculares via EaD na Uniso.

ANEXO B - ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Entrevista DI - Sujeito A

Prezados D.I., minha pesquisa de mestrado tem como objetivo problematizar a construção de sentido que se realiza através de múltiplas linguagens (imagem, vídeo, áudio, hipertexto, entre outros) no curso de Formação de Professores para Educação a Distância, além de investigar de que modo essas estratégias se refletem na prática dos professores capacitados por esse curso. Gostaria de contar com sua contribuição, respondendo as perguntas abaixo.

Sua participação nesta coleta de dados se dará através das respostas dadas.

1. Quais são as atribuições do DI na Uniso?

Na Uniso, o DI é responsável pela orientação dos professores de como produzir e encontrar na web conteúdos, bem como apresentar novas possibilidades multimidiáticas cabíveis ao material. Após receber o conteúdo preparado pelo professor, o DI diagrama o material produzindo a versão final com links.

2. Quais são os profissionais que fazem parte da equipe multidisciplinar do CET – Centro de Educação e Tecnologia da Uniso? Essa equipe é suficiente? Se não, quais os profissionais que deveriam fazer parte dessa equipe?

A equipe multidisciplinar do CET é formada por duas estagiárias auxiliares de EAD, responsáveis por um trabalho de tutoria generalista aproximando os atores da EAD quando necessário; um programador, que além do suporte e manutenção ao AVA, desenvolve ferramentas para auxiliar no trabalho dos professores e das auxiliares; um DI, cujas tarefas já foram citadas, uma assistente pedagógica, cuja função é acompanhar o desempenho das auxiliares de EAD e principalmente dos professores, bem como auxiliá-los em suas dificuldades; e um coordenador, que além de coordenar todas as ações relacionadas a EAD na Universidade, deve administrar todos os funcionários e estagiários, além de capacitar os professores.

Não. A EAD na Uniso apresentou um crescimento significativo e o quadro de funcionários não acompanhou essa demanda. Não sei falar em números, mas existe uma visível

necessidade de mais auxiliares de EAD, funcionários, para não sobrecarregá-los com um número de alunos superior ao possível de se acompanhar; mais DI's especialistas e professores conteudistas pertencentes ao quadro de funcionários do setor para que a produção de material não seja prejudicada pelos atrasos no prazo de entrega do conteúdo ao CET; programador que possibilite a utilização de quaisquer recursos tecnológicos independente do AVA e plataformas utilizadas.

Em relação à produção de conteúdos multimidiáticos para o material didático, o CET recorre à colaboração de laboratórios específicos na Universidade, bem como de seus funcionários específicos.

3. Existe facilidade de comunicação com os produtores de conteúdo multimidiáticos? Como se dá esse processo?

Quanto aos conteúdos cuja produção não é possível de ser realizada pelo CET, recorreremos aos laboratórios específicos da Universidade, em casos como gravação de áudio, por exemplo, utilizamos o laboratório de rádio que facilmente é pré-agendado em um período estipulado de funcionamento. Tal procedimento pode ser feito tanto pelo CET quanto pelo professor. Já em relação a produção áudio-visual, o agendamento de gravações no estúdio de TV da Universidade apresenta uma burocracia um pouco maior, o que atrapalha e impossibilita algumas ideias do DI e/ou do professor. Cabe ao CET a seleção da pessoa que irá gravar o conteúdo áudio-visual.

4. Em sua opinião quais seriam os saberes mínimos dos professores no que se refere ao uso das múltiplas linguagens na proposta de elaboração do material didático?

Existe uma carência por parte dos professores no que se refere às possibilidades multimidiáticas que podem ser utilizadas no material didático. É de extrema importância que os professores conteudistas tenham conhecimento dessas possibilidades, bem como das estratégias a serem utilizadas ao usar as múltiplas linguagens, para que o material com áudio, vídeo ou imagens não acabe representando uma sobrecarga cognitiva, o que atrapalharia a eficiência do material didático.

5. Pensando no processo de execução do CD multimidiático no curso de formação de Professores para EaD desta universidade, quais foram os critérios para o uso do vídeo? Em que momento e com qual finalidade ele foi utilizado?

No caso do Curso de formação de Professores para EaD, o vídeo esteve presente em duas oportunidades: introdução, para apresentação do curso e relato de experiências. Tanto a

utilização do vídeo como do áudio foi decidida para diminuir o conteúdo textual, apresentar essa nova possibilidade e experimentar a eficiência dos recursos no material didático.

6. Quem decidiu sobre os recursos midiáticos utilizados no material didático? É escolha do DI ou existe uma parceria com o professor formador?

A escolha da utilização dos recursos foi uma parceria do DI com o professor formador. Durante todo o processo, o DI sugeria ao formador suas ideias, bem como o formador consultava o DI para saber o que era possível ser feito utilizando esses recursos.

7. Quais os critérios para a utilização das imagens e hipertextos?

A utilização de imagens e hipertextos foi decidida desde o início do projeto. Coube ao professor formador a escolha das imagens, até pelo significado das imagens que o professor queria transmitir. Em relação aos hipertextos, ele foi utilizado para explicar alguns termos específicos como verbetes. O critério de utilização desses verbetes foi a possibilidade do leitor se esclarecer sobre os termos sem precisar sair do texto principal.

8. Como se deu a negociação em relação ao uso das imagens? Essa tarefa é do DI ou também é um trabalho colaborativo?

O uso das imagens é feita de forma colaborativa. A escolha da imagem sempre foi feita pelo professor formador e a diagramação feita pelo DI. A imagem, como um texto não verbal, tem significado que deve ser fiel ao conteúdo que está sendo estudado.

9. Qual sua opinião a respeito do nível de interferência ou de colaboração do DI em todo processo e mais especificamente no uso dos recursos midiáticos?

O DI teve papel fundamental na construção do CD do curso, pela constante negociação das possibilidades tecnológicas e midiáticas com o professor formador, autor do conteúdo textual. Não diria interferência, mas colaboração.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Rosi Vizentim

Entrevista – Sujeito B

Prezados Professores, minha pesquisa de mestrado tem como objetivo problematizar a construção de sentido que se realiza através de múltiplas linguagens (imagem, vídeo, áudio, hipertexto, entre outros) no curso de Formação de Professores para Educação a Distância, além de investigar de que modo essas estratégias se refletem na prática dos professores capacitados por esse curso. Gostaria de contar com sua contribuição, respondendo as perguntas abaixo.

Sua participação nesta coleta de dados se dará através das respostas dadas.

1. Como você avalia o conteúdo do curso, no que se refere às múltiplas linguagens apresentadas: vídeo, áudio, textos hiper midiáticos, imagens, depoimentos?

Avalio muito bem elaborado, na época fiquei muito bem impressionada, o cd ficou bonito e agradável e achei muito bem elaborado.

2. Como e de forma os depoimentos de colegas desta Instituição que já atuam na EAD contribuíram com a sua reflexão em relação à prática da docência online?

Em relação à formação de sentidos, os significados estavam lá presentes e oferecidos no CD Rom, pela voz do professor e pelos textos, porém a construção de sentido foi ou acabou sendo um exercício meu. Então foram sentidos meus daqueles significados oferecidos pelo ambiente e pelo professor, então, não sei se esses sentidos foram dados mas foram sentidos por mim.

3. As tarefas solicitadas foram apresentadas através de áudio. Como você avaliaria esse recurso para a negociação de sentidos entre o formador e o professor em formação nesse curso? Foram detectadas dificuldades de entendimento (negociação de sentidos)? A solicitação ficou clara o suficiente para a compreensão e realização das tarefas?

Sim. Por nenhum momento eu senti dúvida, mesmo porque o que eu entregava ou o que eu fazia sempre tinha um feedback de “interessante”, ou “olha você fez por outro lado”, mesmo que eu percebesse que eu tivesse feito diferente da expectativa do professor formador, ele sempre fazia comentários que potencializavam minha capacidade criativa, porque nunca senti que estava fazendo errado, não existia errado. Eu não tive dificuldade, eu não percebi, não senti nenhuma barreira para deixar de fazer, é claro que foi tudo na base do intuitivo por não ter a interação, por não ter tanto diálogo mesmo com o professor formador, mas não foi

barreira para deixar de fazer ou para colocar, eu não tinha dúvidas, o material era bem claro.

4. Em algum momento do curso você sentiu falta de uma interação com os outros professores ou a facilidade de fazer as tarefas no seu ritmo e tempo disponível compensaram essa interação?

Acredito que contribuíram mais na questão de curiosidade, de apresentação do material, que não era linear, aí mais um ponto positivo desse material, eu entrava e navegava nos espaços que eu desejava. O primeiro contato que tive com esses materiais foi logicamente de ir nesses espaços de curiosidade e ver as entrevistas, ver os óculos que a professora Helena estava usando, o cabelo - brincadeira. É lógico que não foi por isso, eu quis ouvi-los e ouvir o nosso Prof Reitor, mas foi interessante na questão de curiosidade de verificar o quanto é legal o quanto eles estão aprimorando e como eles têm um espaço cada vez mais amplo. Mas não voltei mais nessa área, nessa oferta, nessa disponibilidade do CD, não faria tanta falta.

5. De que forma os hipertextos que foram apresentados nos textos do material didático desse curso contribuíram para a busca de novos conhecimentos?

Bem aí a gente está tateando pontos positivos e pontos que segundo nossa percepção de ensino, faltam sim a interação. Se partirmos da questão de que eu acredito num ensino colaborativo, num ambiente de contribuição e depois até flamando uma cadeia criativa onde os sentidos e os significados num determinado grupo vão ser disseminados num segundo e num terceiro grupo e depois a gente pode voltar a discutir esses sentidos e significados, então nessa concepção de ensino, nesse olhar, nessa perspectiva eu acho que faltou a interação sim. Agora, particularmente eu tendo feito esse curso, vejo que o lado de fazer um estudo pela autonomia e pela emancipação de cada um tem o seu ganho também.

6. Quais foram as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso em relação às múltiplas linguagens apresentadas?

Bem a oferta do hipertexto, como eu já mencionei, foi um ponto bem positivo, uma questão que eu gostaria de começar a utilizar mais. Com certeza o material disponível tinha essa riqueza, ele tateava o assunto que ia ser introduzido e se você queria “brincar” mais nesse assunto tinha os links e o hipertexto para oferecer mais informações daquele determinado assunto. Isso foi muito bacana, então você tinha uma oferta x que você poderia utilizar esse cd, usou num ritmo essas ofertas, esses hipertextos, e usou do seu jeito.

7. Baseado em sua experiência neste curso, quais seriam, em sua opinião, os novos saberes necessários no que se refere às linguagens multimidiáticas aos professores na prática da docência online?

Eu acredito que seria mostrar as ofertas que a WEB tem, pois o grande erro, a grande questão do professor online é tentar a sua prática na sala de aula no ensino online, que não dá certo, é muito fácil cair nisso, eu já trabalhei duas ou três salas na educação a distância, na graduação e, mesmo indicando isso me pego as vezes com a tendência de fazer essa ponte. Olha gostei da aula tal, do ponto tal da apostila, você acaba tentando transferir a prática presencial para a online e não dá certo, é diferente, as práticas são diferentes. É como minimizar esse trabalho, essa dor que o professor presencial pode ter de se desvencilhar da sua tão amada prática na sala de aula. E mostrando as ferramentas disponíveis, como disponibilizar pesquisas e ampliar a visão e as múltiplas linguagens para os alunos também. Com certeza essa é a grande sacada da questão, de todas as visões do curso, faria, ou auxiliaria na construção do professor online.

Desde já agradeço sua colaboração.

Rosi Vizentim.

Entrevista Professor - Sujeito C

Prezados Professores, minha pesquisa de mestrado tem como objetivo problematizar a construção de sentido que se realiza através de múltiplas linguagens (imagem, vídeo, áudio, hipertexto, entre outros) no curso de Formação de Professores para Educação a Distância, além de investigar de que modo essas estratégias se refletem na prática dos professores capacitados por esse curso. Gostaria de contar com sua contribuição, respondendo as perguntas abaixo.

Sua participação nesta coleta de dados será através das respostas dadas.

1. Como você avalia o conteúdo do curso, no que se refere às múltiplas linguagens apresentadas: vídeo, áudio, textos hipermediáticos, imagens, depoimentos?

O curso apresentou uma variada gama de linguagens, o que dinamiza a apresentação dos conteúdos e das atividades a serem realizadas. Subjetivamente, por outro lado, as múltiplas linguagens conferiram estímulo à leitura, proporcionaram um ambiente agradável e tornaram o processo mais dinâmico. O vídeo, por exemplo, da forma como estruturado, é objetivo e esclarecedor. Dá conta de situar o professor quanto à proposta do curso, ao mesmo tempo em que estimula a participação. Em certa medida, pode-se dizer que rompe com a formalidade do processo, uma vez que simula o contato pessoal formador-professor (imagem do formador, associada à reprodução da voz). No caso das imagens utilizadas, além de evitarem eventual monotonia que pudesse ser provocada pela linguagem exclusivamente verbal, ampliam o espectro de visão a respeito do conteúdo trabalhado, multiplicando as possibilidades de construção de sentidos. O uso do hipertexto no curso, por sua vez, funciona como elemento de aproximação do leitor ao autor, na medida em que apresenta conteúdos basilares para a leitura, preenche lacunas de informação e potencializa a associação de ideias e a ligação entre os saberes implicados na matéria. Finalmente quanto ao áudio, ao reproduzir mais fielmente as situações comunicativas de sala de aula, parece levar a um comprometimento maior com a participação ativa no processo de aprendizagem.

2. Como e de forma os depoimentos de colegas desta instituição que já atuam na EAD contribuíram com a sua reflexão em relação à prática da docência online?

Tais depoimentos levaram-me a refletir primeiramente sobre a educação escolar como um todo e a formação acadêmica em particular, para, em seguida, pensar nas implicações do uso da tecnologia a favor da aprendizagem online, onde o foco está no processo e não no aluno ou no professor. É claro que questões de ordem metodológica também afloram na discussão e ensejam comparações com o ensino presencial, mas a principal contribuição dos depoimentos talvez seja o fato de romper com alguns mitos que se colocam para o ensino online.

3. As tarefas solicitadas foram apresentadas através de áudio. Como você avaliaria esse recurso para a negociação de sentidos entre o formador e o professor em formação nesse curso? Foram detectadas dificuldades de entendimento (negociação de sentidos)? A solicitação ficou clara o suficiente para a compreensão e realização das tarefas?

Não há dúvida de que a apresentação da atividade na forma de áudio segue uma linguagem mais fluida e permite a explicitação da proposta. Novamente estreitam-se os laços entre o formador e o professor em formação, evitando eventuais interferências na compreensão dos enunciados.

4. Em algum momento do curso você sentiu falta de uma interação com os outros professores ou a facilidade de fazer as tarefas no seu ritmo e tempo disponível compensaram essa interação?

Na ocasião, por força das circunstâncias, fiz o curso no meu ritmo, isto é, tive de fazer as atividades de acordo com meu tempo disponível, o que inviabilizou o contato com os demais professores do curso. De qualquer modo, devido à boa qualidade do material e ao contato com os formadores (coordenador e tutores), as poucas dificuldades que surgiram foram rapidamente solucionadas.

5. De que forma os hipertextos que foram apresentados nos textos do material didático desse curso contribuíram para a busca de novos conhecimentos?

Os hipertextos, além de trazerem elementos fundamentais à compreensão do conteúdo abordado, agem como multiplicadores do conhecimento construído ao longo da leitura, uma vez que remetem a outros conhecimentos e outras fontes de saber. Uma vez aguçada a “curiosidade epistemológica”, para usar o termo cunhado por Freire, a busca por novos conhecimentos extrapola os limites da leitura em questão.

6. Quais foram as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso em relação às múltiplas linguagens apresentadas?

A meu ver, as múltiplas linguagens só trouxeram contribuições à aprendizagem. Contudo, posso dizer que na época ainda não havia desenvolvido o hábito de leitura na tela. Essa talvez tenha sido uma dificuldade, o que me obrigou a imprimir o material por ocasião das atividades.

7. Baseado em sua experiência neste curso, quais seriam, em sua opinião, os novos saberes necessários no que se refere às linguagens multimidiáticas aos professores na prática da docência online?

Creio que são muitas das linguagens já apresentadas nesse curso, como vídeo, áudio, imagens, animações, apresentações, fóruns, murais e correio eletrônico. Todas essas ferramentas, muitas delas já de uso comum, levam à necessidade de outros conhecimentos acessórios como compartilhamento de arquivos, formação de grupos online, conversas online, upload, novas versões de ambientes virtuais, etc.

Desde já agradeço sua colaboração.

Rosi Vizentim.

Entrevista – Sujeito D

Prezados Professores, minha pesquisa de mestrado tem como objetivo problematizar a construção de sentido que se realiza através de múltiplas linguagens (imagem, vídeo, áudio, hipertexto, entre outros) no curso de Formação de Professores para Educação a Distância, além de investigar de que modo essas estratégias se refletem na prática dos professores capacitados por esse curso. Gostaria de contar com sua contribuição, respondendo as perguntas abaixo.

Sua participação nesta coleta de dados se dará através das respostas dadas.

1. Como você avalia o conteúdo do curso, no que se refere às múltiplas linguagens apresentadas: vídeo, áudio, textos hipermidiáticos, imagens, depoimentos?

Esse vídeo foi muito importante porque é muito bom ter o material com a gente para que possamos estar retomando nos momentos que a gente precisa. Primeiramente vi todo material e depois voltei por partes, gosto de ver a visão do todo e depois das partes, isso me ajuda muito nesse sentido. O fato de ter o cd e poder mexer com ele com começo, meio e fim, já achei altamente positivo.

Uma coisa que gosto muito é a questão da imagem e gostei também do áudio, ele é simples e em alguns casos, a qualidade poderia ser melhorada, tanto o áudio quanto a imagem, mas para mim foi altamente significativo. No que se refere ao link também, não havia excesso e ajudou também.

2. Como e de forma os depoimentos de colegas desta instituição que já atuam na EAD contribuíram com a sua reflexão em relação à prática da docência online?

Principalmente na motivação para utilizar esse material, por exemplo, a professora Helena, a experiência que ela tem, as ferramentas que ela está utilizando, e como ela chegou lá. O ponto forte é então a motivação.

3. As tarefas solicitadas foram apresentadas através de áudio. Como você avaliaria esse recurso para a negociação de sentidos entre o formador e o professor em formação nesse curso? Foram detectadas dificuldades de entendimento (negociação de sentidos)? A solicitação ficou clara o suficiente para a compreensão e realização das tarefas?

Não houve problema, a mensagem era clara e fica agradável, e o áudio é um recurso positivo porque quando se trabalha na EaD se ficar só a palavra e, a imagem sem som, fica menos rico, quanto mais a gente usa todos os órgãos do sentido fica mais rico o processo de comunicação.

Podemos dizer que esse recurso aproxima. A voz é quente e agradável, ela arrebatava a gente e prestamos mais atenção, se você tem só a imagem e o texto escrito é uma coisa mais fria, quando temos a fala é a pessoa que se faz presente, então eu acredito que essa é uma das grandes brigas em relação a aula virtual e da aula presencial porque os alunos cobram muito a presença do professor e quando você na aula virtual coloca a fala, aproxima mais na hora. Inclusive ele até visualiza, se tiver a imagem melhor ainda. E são coisas que eu gostaria de saber fazer.

4. Em algum momento do curso você sentiu falta de uma interação com os outros professores ou a facilidade de fazer as tarefas no seu ritmo e tempo disponível compensaram essa interação?

Eu sinto a necessidade dessa troca com os professores sim. Eu senti e sinto, eu queria saber como fazer e as outras possibilidades de como fazer, aí vem a possibilidade deles estarem dizendo da sua experiência com o que está realizando.

5. De que forma os hipertextos que foram apresentados nos textos do material didático desse curso contribuíram para a busca de novos conhecimentos?

Sim auxiliou. Eu lembro que usei para complementar algumas falas e ele ajudou. Eu considero que num curso pela EaD esses hipertextos são uma das maiores referências, um dos maiores auxiliares. Um grande complemento.

A minha disciplina trabalha com textos, e os hipertextos sem dúvida são auxiliares.

6. Quais foram as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso em relação às múltiplas linguagens apresentadas?

Falta de conhecimento meu ainda, pois eu via que ainda tinha muita coisa para aprender, aprender a fazer. Então minha dificuldade era nesse sentido.

Tinha dificuldade em finalizar as tarefas, tenho problema de tempo e sinto que tenho que estar mais presente e desenvolver mais ações, algumas coisas acabei não finalizando e em determinado ponto sentia necessidade de ter alguém por perto para me auxiliar.

A aula prática nesses momentos é essencial, por isso que acredito não na educação a distância, mas na semi presencial. Acredito na Educação a Distância mais ela é muito mais

complicadora, mais difícil e acho que quando você não tem o presencial em que você tem algumas explicações básicas, tudo fica mais difícil. Acho que um auxiliando o outro, o verbal e o presencial é o ideal.

7. Baseado em sua experiência neste curso, quais seriam, em sua opinião, os novos saberes necessários no que se refere às linguagens multimidiáticas aos professores na prática da docência online?

Eu vejo assim, na forma como nós estamos desenvolvendo então estamos com o Teleduc, seja ele com o Moodle, o que for necessário, esse suporte precisa continuar existindo, além disso, podemos alçar outros vãos como agora que estamos usando o Google que é buscar novos caminhos, novos espaços para estar ampliando o material que está sendo desenvolvido, pois essas novas possibilidades nos mostra caminhos que a gente nem imagina.

O professor tem na instituição o suporte e ele vai ter que sair atrás do conhecimento. Essas condições são oferecidas, falta ele ter habilidade, que ele irá adquirir em sua prática. Cada vez estou mais entusiasmado sabendo o quanto você pode estar contribuindo para que esse aluno conheça, e outra, a gente tentar acompanhar mais esse aluno, esse jovem.

No meu caso não fui alfabetizado dessa maneira e em contrapartida tenho alunos alfabetizados digitalmente e preciso estar atualizado.

Desde já agradeço sua colaboração.

ROSI VIZENTIM.

ANEXO C - CARACTERIZAÇÃO E HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA

A origem da Uniso foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, criada como Faculdade Municipal, em 1951, mas que só começou a funcionar quando o Bispado de Sorocaba aceitou administrá-la, em 1954, com os dois primeiros cursos: Pedagogia e Letras Neolatinas. No ano seguinte, três novos cursos; Filosofia, Geografia e História. Começo humilde e, paradoxalmente, brilhante para a época, com professores vindos de São Paulo e do exterior, e cursos de tempo integral, manhã e tarde.

De 1958 a 1968, graças a um convênio, o ensino foi gratuito, com professores e funcionários pagos pela Secretaria da Educação do Estado. Em 1967, começou o curso de Administração de Empresas e, em 1968, o de Matemática. Com a reforma do ensino e a “época Passarinho” na Educação, foi necessário criar, em 1970, cursos de Técnicas Comerciais, Artes Industriais e Estudos Sociais, e construíram-se novos prédios. Foram cursos circunstanciais, que se esvaziaram e se inviabilizaram no breve espaço de 4 ou 5 anos. Nas décadas de 60 e 70, também surgiram as primeiras atividades extensionistas, com cursos de extensão nas áreas de Letras, Ciências Sociais e Educação.

Na Pós-Graduação, os primeiros cursos de Especialização surgiram a partir de 1973, ganhando grande incremento a partir da década de 80, nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Linguística, Letras e Artes, etc.

Em 1975, foi criado o curso Ciências Contábeis e, em 1988, Ciências Econômicas.

De 1988 a 1994, desenvolveu-se o projeto de criação da Universidade (Projeto Uniso). Dentro desse processo, constituíram-se, em 1992, as Faculdades Integradas Dom Aguirre

(Fida) e, em 1994, pela Portaria nº 1.364, de 13 de setembro de 1994, publicada no Diário Oficial em 15 de setembro de 1994, chegou-se à criação da Uniso. Nesse ano, foram criados os primeiros núcleos de estudos dedicados à pesquisa e à extensão, como o Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica - NDPH, o Núcleo de Estudos Ambientais – NEAS, o Núcleo de Estudos Tropeiros – NET, o Núcleo de Educação em Saúde – NESAU e o Núcleo de Cultura Afro-Brasileira – NUCAB. Já havia atividades voltadas à Terceira Idade e às apresentações do grupo de Teatro Katharsis. Em 1995, começaram a funcionar os cursos de Análise de Sistemas, Direito e Comunicação Social - habilitações: Jornalismo e Publicidade e Propaganda.

Em 1996, começou a funcionar o curso de Administração em Comércio Exterior. Nesse ano, também se iniciaram os primeiros trabalhos extensionistas de alfabetização de jovens e adultos, com a implantação de quatro núcleos em assentamento do Movimento dos Sem Terra, e novos núcleos de estudo foram criados: Núcleo de Estudos Empresariais – NEEUS, Núcleo de Estudos da Comunicação – NEC, Núcleo de Esportes, Lazer e Recreação – NERUS e Núcleo de Estudos em Matemática – NEM. Houve, ainda, a adesão da Uniso à Rede Interuniversitária do Trabalho – Unitrabalho, sendo, inclusive, a nossa Universidade uma de suas instituidoras. Em agosto de 1996, teve início o primeiro Mestrado da Uniso, na área da Educação.

Em 1997, o curso de Letras passou a ter também a habilitação em Português/Espanhol. Em 1998, Hotelaria, Turismo, Terapia Ocupacional e Farmácia, com as habilitações: Farmacêutico-Bioquímico, modalidade Análises Clínicas e Farmacêutico Industrial começaram a funcionar, bem como houve a reformulação do curso de Matemática. Nesse ano, também começou a ser desenvolvido o Programa de Iniciação Científica da Universidade, foi

instalado o Núcleo da Maturidade – NEMA (atual programa Universidade da Terceira Idade) e iniciados os Corais da Terceira Idade e Universitário, bem como foi implementado o Projeto de Educação de Jovens e Adultos “Sorocaba 100 Analfabetos”, que se tornou um programa de âmbito regional.

Grande momento da Universidade, em 1999, foi a inauguração, em 30 de julho, da Cidade Universitária, onde passaram a funcionar os seguintes cursos: Administração de Empresas, Administração em Comércio Exterior, Análise de Sistemas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Terapia Ocupacional. Nesse ano, a Universidade também cria, por meio de seu curso de Direito, o Serviço de Assistência Jurídica (Gratuito) – SAJU.

Em julho de 2000, foram inaugurados os laboratórios da área da Saúde e, em setembro, os de Hotelaria e Turismo. Nesse ano, também foi inaugurado o Núcleo de Terapia Ocupacional.

Em 2001, começaram a funcionar os cursos de Sistemas de Informação e Nutrição e as primeiras atividades em Educação a Distância na Universidade. Em 2002, tiveram início os cursos de Ciência da Computação e Administração: habilitação em Administração de Negócios e foram inaugurados o Laboratório de Nutrição e a Farmácia Comunitária, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, câmpus Sorocaba. Outro fato importante desse ano refere-se à extinção de alguns núcleos de estudo, sendo que as atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas por eles ficaram institucionalizadas nos cursos de graduação, permanecendo (com a nomenclatura de núcleo) apenas o NUCAB, o NERUS e o NEAS, por serem de reconhecida inserção local e regional. Ainda, foi recomendado pela Capes o Mestrado em Educação, na área de concentração

Educação Escolar, com as linhas de pesquisa: “Construção do Conhecimento nas Relações Escolares” e “Instituição Escolar: Políticas e Práticas”, tornando-se a Uniso a única Universidade da região a oferecer curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

No ano de 2003, teve início o funcionamento de três novas licenciaturas:

Letras: habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa, Letras: habilitação em Inglês e Literatura da Língua Inglesa (e Pedagogia, com duas habilitações distintas: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Docência na Educação Infantil. É aqui que começa minha história com a Uniso. Fui um das alunas da primeira turma do curso de Letras Inglês e Literatura da Língua Inglesa, onde tive a oportunidade de trabalhar no CET – Centro de Educação e Tecnologia da Uniso como tutora das disciplinas de graduação e nos cursos de formação de professores para EAD, oferecidos pelo CET. Inicia-se aqui minha grande paixão pela educação a distância e também minhas inquietações em relação a formação de professores para o ambiente on-line, principalmente no que se refere ao uso das múltiplas linguagens. Estas inquietações me levaram a formular as perguntas para minha pesquisa de mestrado e me motivaram a seguir em busca dessas respostas.

Os cursos superiores de tecnologia também iniciaram-se nesse ano, com Gestão de Negócios Imobiliários, Gestão Financeira e Bancária e Gestão Ambiental.

Em 2004, começaram a funcionar os cursos de Física, Comunicação Social: habilitação em Relações Públicas, Pedagogia: habilitação em Administração Educacional e Teatro: habilitação em Arte-Educação e houve a extinção das habilitações do curso de Farmácia (em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação). Nesse ano, também foi inaugurada a Biblioteca Central, na Cidade Universitária, em prédio de 5.723 m², e iniciado o Programa de Bolsas de Extensão. Ao lado

de diversos projetos e programas de ação comunitária, como o Programa Escola da Família (em parceria com a Secretaria Estadual da Educação) e a parceria com a Febem, no oferecimento de oficinas profissionalizantes para jovens internos, a Uniso voltou-se fortemente para a oferta de cursos de extensão, destacando-se a capacitação de professores da Rede Estadual de Ensino e de funcionários de várias empresas.

Já em 2005, deu-se início ao curso de Química, aos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos e Gestão de Logística, e a inauguração da Livraria Acadêmica e dos novos Laboratórios de Comunicação Social. Também houve, nesse ano, a implementação de novos projetos extensionistas, como as parcerias com o Instituto Rede Arte na Escola, o Parque Zoológico Municipal Quinzinho de Barros (monitoria de educação ambiental), a Fundação de Amparo ao Preso - Funap, o Hospital GPACI, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome / Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – MDS/PNUD (que habilitou a Uniso como Universidade parceira no Programa Inclusão Produtiva de Jovens), e a OAB (projeto Direito e Denúncia).

Em 2006, começaram a funcionar os Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão de Marketing de Varejo, Gestão de Produção Industrial, Gestão Financeira, Design Gráfico e o bacharelado em Biotecnologia. Também, foi recomendado pela Capes o reconhecimento do Programa de Mestrado em Comunicação e Cultura, na área de concentração em Mídias e com as Linhas de Pesquisa: “Comunicação Midiática” e “Produção Cultural Midiática”.

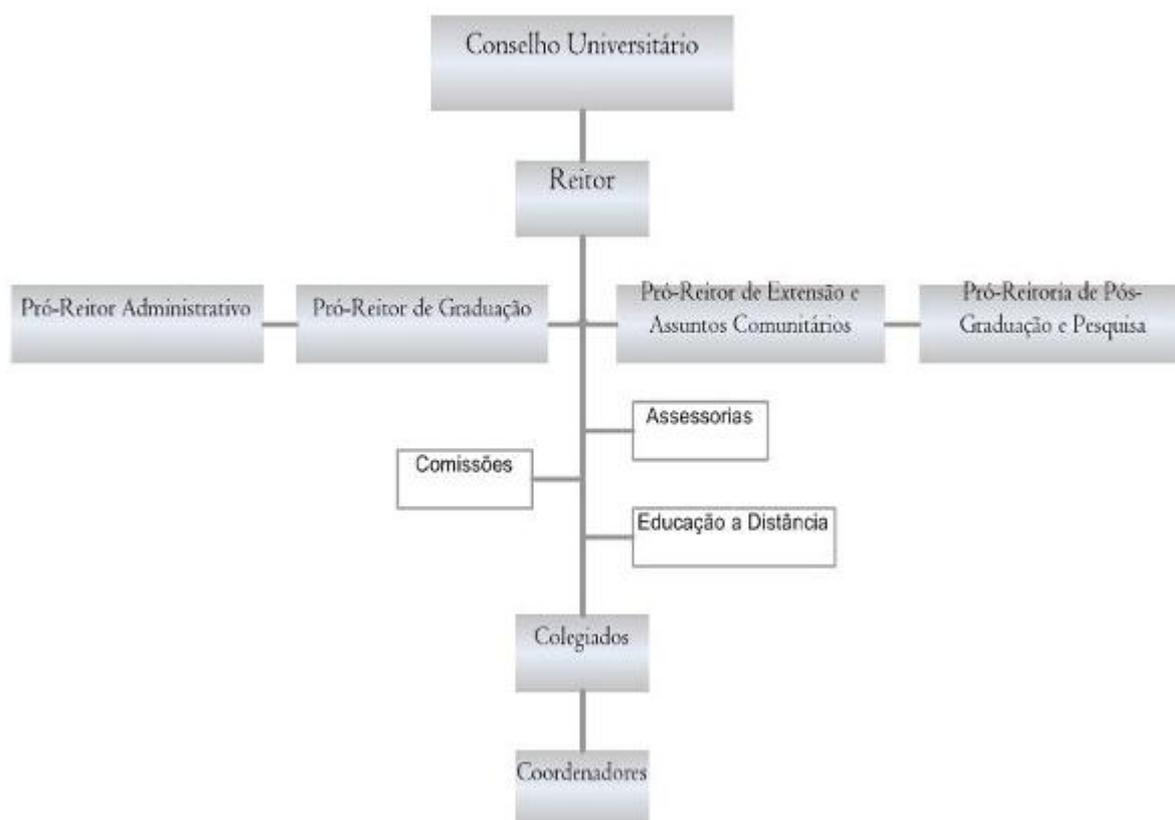


Figura 1 - Organograma da Uniso



Figura 2 - Uniso - Universidade de Sorocaba

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)