

## NOS BASTIDORES DO ENSINO ONLINE: DO PLANEJAMENTO À AVALIAÇÃO<sup>1</sup>

ALVES, Lynn Rosalina Gama – UNEB

NOVA, Cristiane Carvalho da – UNEB

LAGO, Andréa – UNEB

GT: Comunicação e Educação/n.16

**Agência Financiadora:** não contou com financiamento

A demanda crescente por cursos online vem provocando também um aumento significativo de teses, dissertações e artigos que avaliam o processo e muitas vezes constataam que as experiências realizadas limitam-se a transpor o cotidiano de cursos presenciais para o ambiente digital. Isso reforça a idéia de que os sujeitos do processo de ensinar/aprender a distância, sejam professores ou sejam alunos, ainda não imergiram na lógica destes espaços de aprendizagem que exigem, muitas vezes, novas posturas e metodologias.

Todavia, apesar da quantidade da produção existente analisando esses processos, muitas reflexões ainda permanecem embrionárias. Daí a necessidade de prosseguir a discussão. É interessante ainda salientar que a maior parte desses escritos concentra-se na análise geral dos cursos realizados, englobando seus diferentes pontos de vista, o que muitas vezes deixa a necessidade de um aprofundamento específico de determinadas questões. É isso o que realizaremos aqui, neste artigo, onde buscaremos analisar uma experiência de ensino online a partir da visão dos professores-conceptores. Consideramos de extrema importância desvelar o que acontece por trás de um curso a distância que utiliza a mediação dos suportes telemáticos. Dentro desta perspectiva, temos a intenção de discutir as categorias teóricas e a prática que norteiam os processos do ensino online, delineando as etapas de construção, realização, acompanhamento e avaliação de um curso semi-presencial, realizado junto a professores/pesquisadores do Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

---

<sup>1</sup> Texto selecionado para a ANPED

ALVES, L. R. G., LAGO, A., NOVA, C. C.

NOS BASTIDORES DO ENSINO ONLINE: DO PLANEJAMENTO À AVALIAÇÃO. In: ANPED, 2003, Poços de Caldas. CD-Rom do encontro. , 2003 - GT 16 - Educação e Comunicação, disponível na URL: <http://www.anped.org.br/26/tpgt16.htm>

O curso teve como tema a discussão em torno das comunidades de aprendizagem e do ensino online. A idéia de realizá-lo surgiu da demanda do Instituto, a partir de um interesse de que parte das suas atividades de formação, em nível de extensão e pós-graduação, pudessem vir a ser ministradas também através da modalidade de EAD. Para isso, seria necessário que seus professores e pesquisadores passassem pela experiência de serem alunos online e, sobretudo, que discutissem as lógicas, o funcionamento e a estrutura dessa nova forma de ensinar e aprender, para alguns ainda uma realidade muito distante de sua cultura e prática. E uma estratégia para o alcance desses objetivos foi a criação de uma comunidade de aprendizagem.

### **Comunidades de aprendizagem e ensino online**

Hoje, discute-se muito a emergência das comunidades virtuais, enquanto ambientes que promovem a interação e a comunicação online entre indivíduos, com interesses e/ou objetivos em comum. Pensamos que a mediação desses ambientes é fundamental para a ampliação do potencial cognitivo e de sociabilidade da EAD que, no nosso entender, não é apenas uma forma de aprendizagem autodidata. Concebemos a EAD como uma modalidade de ensino que, tal como o ensino presencial, demanda o diálogo e a troca entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender, assim como a mediação constante dos professores, inclusive para suprir determinadas necessidades que presencialmente poderiam ser solucionadas pela convivência direta. No entanto, é necessário compreender que a comunicação entre esses sujeitos se dá através de lógicas e estratégias distintas, que implicam em novas posturas, tanto para os alunos quanto para os professores.

Nesses casos, as comunidades virtuais atuariam também no sentido de construir essa cultura. Mas sua função não se esgota aí. Quando, em torno desses grupos, existe um interesse de construção coletiva do conhecimento, essas comunidades virtuais (seja através de circuitos formais ou não) transformam-se em espaços plenos de aprendizagem: daí denominá-los de *comunidades de aprendizagem*. Entendemos o conceito original nas perspectivas de Rheingold e Turkle. Para Rheingold,<sup>2</sup> essas comunidades se constituem em agregações sociais que surgem na Internet e são formadas por interlocutores invisíveis que podem ter interesses que vão do

---

<sup>2</sup><http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html>

conhecimento científico ao conhecimento espontâneo, utilizando esses espaços para trocas intelectuais, sociais, afetivas e culturais, permitindo aflorar os seus sentimentos, estabelecendo teias de relacionamentos, mediadas pelo computador, conectados a uma linha telefônica e um modem. Dessa forma, *as pessoas, nas comunidades virtuais, fazem quase tudo o que as pessoas fazem na vida real, mas deixam para trás seus corpos.*

Estes ambientes, que surgiram na década de 1970, são potencializados hoje pela Internet, caracterizando uma nova forma de viver que, no dizer de Turkle, constituir-se-ia na “vida na tela” (Turkle, 1997). A vida na tela estaria permitindo aos sujeitos a criação de novas formas de sociabilidade (virtuais) que se concretizam através da criação de vínculos afetivos e profissionais, que muitas vezes se estruturam na possibilidade do anonimato ou da troca de identidades (máscaras) e em novas formas de trocas de informação e experiências.

A grande questão colocada hoje é que a emergência destas comunidades podem ampliar as possibilidades de construção do conhecimento em rede, configurando-se no que Lèvy (1994) denomina de *inteligência coletiva*, construída mediante uma necessidade pontual dos seres humanos, que trocam e constroem novos saberes, estabelecendo, assim, um laço virtual que pode auxiliar seus membros no aprendizado do que desejam conhecer. Todavia, para Lèvy, esta inteligência não prescinde da inteligência pessoal, assim como do esforço individual e do tempo necessário para se aprender, pesquisar e se integrar às diversas comunidades, sejam elas virtuais ou não.

A partir dessas perspectivas, defendemos que os cursos online podem ter sua base de estruturação nas comunidades de aprendizagem, que devem ser pensadas a partir das necessidades e demandas específicas de cada grupo em particular. A partir desse entendimento, construímos a proposta do curso *Comunidades de Aprendizagem e Ensino Online*, aproveitando a experiência que já tínhamos da participação e construção coletiva de outras comunidades.

## O Processo de Construção do Curso

Como o projeto foi estruturado para a formação de um grupo específico, todas as nossas propostas foram negociadas com os proponentes, para que pudessem se conectar à realidade e aos desejos dos sujeitos que estariam envolvidos no processo.

Ao começarmos a pensar a estrutura do projeto, foi necessário discutíssemos o *planejamento*, concebido como um grande desafio que não pode ser vencido apenas seguindo roteiros, mas que exige uma verdadeira imersão no universo em que iremos trabalhar. Dentro dessa perspectiva, foi fundamental perceber que as lógicas da comunicação, da aprendizagem e da sociabilidade se transformaram e que essa percepção só é possível a partir de uma interação com os suportes tecnológicos. Pensamos que a intimidade com as lógicas trazidas pelas tecnologias digitais é fundamental para a formação do professor online, possibilitando-o a pensar caminhos a serem trilhados. Isso porque essas tecnologias podem ampliar as nossas potencialidades cognitivas e pedagógicas, ressignificando, assim, nosso papel de mediador do processo de construção do conhecimento. Não estamos defendendo que o professor online precisa ser um técnico avançado em informática, mas que ele possa ter uma interação mínima com os suportes digitais e uma noção dos processos envolvidos na preparação de um curso a distância, inclusive para que possa saber demandar o necessário, aos demais profissionais que se encontrarem envolvidos no projeto. É algo complexo para muitos de nós, professores, visto que essa lógica é muito nova e, em alguns casos, muito distante de nossa cultura e dia-a-dia. Mas é algo necessário. Imaginem como seria dar aulas numa escola presencial, nos moldes de hoje, sem saber ler e escrever? Esse é um desafio que o professor online precisa se colocar nos dias de hoje e que, nesse sentido, não poderia estar fora de nossas discussões no curso que estávamos planejando, na medida em que nossa investida visava a formação de possíveis futuros professores online.

Pensamos que a primeira etapa dessa formação seria a realização de um curso sobre as principais categorias que envolvem o ensino online (que deveria ser seguida de outras atividades de aprofundamento), para que os alunos (futuros professores) pudessem discutir questões teóricas, práticas e didáticas hoje debatidas em torno da EAD. Optamos pela realização de um curso de extensão semi-presencial, de 30 h. de duração, com 12 h. presenciais e 18 h. online. Nessas 12 h., conheceríamos aqueles que

possivelmente seriam nossos parceiros em outros projetos, assim como realizaríamos um trabalho de sensibilização junto aqueles professores mais resistentes. Quanto à parte a distância, a idéia era que os alunos pudessem vivenciar uma primeira experiência no ensino online.

A partir de uma reflexão sobre as necessidades do grupo, definimos as categorias básicas a serem trabalhadas: **comunidade de aprendizagem, ensino online, planejamento e avaliação na EAD e interatividade** (considerada aqui como conceito chave para o alcance dos objetivos de um curso a distância). Definimos como objetivos a serem alcançados, os seguintes:

- **Proporcionar** momentos de reflexão teórico/prática, ressignificando assim a práxis pedagógica que emerge agora em novos ambientes digitais de aprendizagem.
- **Desenvolver** novos caminhos para o processo de construção do conhecimento, encarando as tecnologias hipermidiáticas como elementos mediadores deste processo.
- **Orientar**, em nível técnico e teórico, os professores, pesquisadores e profissionais para uma interação mais efetiva e ativa com os elementos tecnológicos digitais e para a preparação de cursos online.
- **Contribuir** para a construção de um olhar diferenciado da modalidade de educação a distância, indo além da mera transposição da prática presencial para os ambientes digitais.

Paralelamente, montamos o perfil da turma e, a partir de então, começamos a discutir, junto aos proponentes do curso, quais as ferramentas e linguagens que utilizaríamos.

Definimos que o curso teria uma clientela de no máximo 25 alunos, que deveriam ser ou professores ou pesquisadores ligados ao ISC, com interesse na EAD e em desenvolver atividades de ensino online. De acordo com um levantamento inicial, pudemos constatar que a maior parte dos possíveis alunos já haviam concluído a graduação e cursos de pós-graduação, participavam de pesquisas, ensinavam em universidades e tinham formação em áreas distintas, embora com interesses voltados para a área da Saúde Coletiva. Era, portanto, um público que dominava a lógica formativa acadêmica. Todavia, não tínhamos certeza quanto ao nível de interação tecnológica dos possíveis alunos, embora soubéssemos que eles já interagiriam com a Internet e editores de textos.

## **A Escolha das Ferramentas: Limites e Possibilidades**

A definição dos ambientes a serem utilizados em um curso a distância se constitui em um momento crucial para assegurar o alcance dos objetivos estabelecidos, demandando, portanto, um conhecimento prévio destes suportes tecnológicos em nível de possibilidades e limites pedagógicos e técnicos, bem como uma avaliação sobre questões de natureza financeira. Inicialmente, avaliamos a possibilidade de realização do curso com o uso conjunto de ferramentas gratuitas existentes isoladamente na Internet. Todavia, em função de alguns limites e inconvenientes que essa escolha apresentaria para nosso caso em particular, essa opção se tornava inviável, embora defendamos que o uso dessas ferramentas é uma alternativa muito interessante para algumas atividades de formação online. Após uma avaliação de alguns ambientes, tendo em vista as necessidades e possibilidades do projeto em questão, definimos, junto a equipe de coordenação do ISC, pela utilização do TelEduc (versão 3.1.7) que, além de possuir um sistema de gerenciamento de cursos online, com controle de inscrição, de acesso, de atividades, entre outros, integra num mesmo ambiente ferramentas de produção individual e coletiva (fórum, portfólios, diários de bordo), de comunicação síncrona e assíncrona (chat, correio, mural, FAQ), além de espaços para armazenamento de dados (textos, material de apoio, animações, transparências, etc.). Trata-se de um software livre e de um ambiente disponibilizado gratuitamente para instituições públicas de ensino e pesquisa. Ele foi produzido pelos pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp, a partir do referencial da teoria construtivista.<sup>3</sup>

Após a opção pelo uso do TelEduc, iniciamos o acompanhamento de todo o processo de instalação do mesmo num dos servidores da UFBA, que durou em torno de um mês.

No que diz respeito às ferramentas de comunicação oferecidas pelo TelEduc, tais como o Chat, o Correio e o Mural, nossa prática em outros cursos a distância tem nos mostrado que estas não são suficientes, muitas vezes, para atender às demandas dos alunos. Uma das grandes críticas feitas pelos alunos de cursos online é a falta de comunicação efetiva entre os cursistas e estes com os professores, o que normalmente implica em uma certa demora em responder as demandas dos sujeitos. Preocupadas com este aspecto e pensando em utilizar as potencialidades oferecidas na Rede para

viabilizar a comunicação, decidimos também utilizar uma ferramenta de mensagem instantânea, que permitisse um contato mais direto entre todos os participantes que estivessem conectados a Internet, independentemente de estarem entrando no ambiente para lerem as mensagens. Optamos pelo uso do MSN Messenger, da Microsoft, que é gratuito e está em português, e que possibilita, além da troca de mensagens, a realização de chats, com troca de áudio, e de videoconferências entre dois usuários que disponham de webcams e microfones.

É interessante pontuar que a interface do ambiente TelEduc é extremamente amigável, seja para o uso dos professores, seja dos alunos, mas que, contudo, não é possível customizá-la à proposta de cada curso, inclusive no que diz respeito ao lay-out.

### **Constituição da Equipe**

Uma outra questão fundamental para o planejamento de um curso online é a formação de uma equipe, visto que a preparação e concretização do mesmo envolve uma série de atividades que fogem à competência habitual de um professor que trabalha com o ensino presencial, além do fato de que engloba uma quantidade de atividades muito superior àquela que apenas um professor pode dar conta, nas condições habituais de trabalho, no mercado de ensino atual.

Em uma visão mais convencional de EAD, percebe-se a predominância de propostas que concebiam equipes multidisciplinares, onde o processo de construção e realização dos cursos é fragmentado. Hoje, muitos cursos delimitam os atores/autores do processo a partir das seguintes funções: *professor-autor* (responsável pela sistematização do conteúdo), *professor-instrutor* (responsável pela formatação do conteúdo de forma instrucional), *professor-tutor* (o profissional que acompanha os alunos, tirando dúvidas), *programador* (desenvolvedor do ambiente que gerenciará o curso), *web-roteirista* (profissional responsável pela adequação do conteúdo à lógica hipertextual), *web-design* (desenvolve a estética do ambiente) e o *suporte técnico* (atende as demandas técnicas que surgem durante a realização do curso). Esta equipe, em geral, realiza suas funções de forma desarticulada, sem o conhecimento e integração com o todo, separando-se inclusive a concepção intelectual do curso da sua aplicação.

---

<sup>3</sup> Ver website do projeto: <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>

É a própria lógica *fordista* que ainda permeia a indústria tradicional e que é incorporada à educação, de forma bastante reducionista, onde cada profissional é limitado à função de “apertar um parafuso” de um produto, cuja estrutura global lhe foge completamente.

E essa não é uma realidade vivida apenas no Brasil. Peters (2001), ao analisar experiências de EAD em outras regiões constata que essa é ainda a lógica predominante nas principais universidades que trabalham com esta modalidade de ensino, devido a questões ligadas à perspectiva didática tradicional, além do fator custo, extremamente importante, na medida em que cursos dessa natureza são criados para serem oferecidos a um grande número de alunos, tornando-se, dessa forma, um produto de massa

Devido a essas objeções, colocamo-nos contrários a essa perspectiva de fragmentação da equipe de trabalho. Em primeiro lugar, defendemos que não deva haver de um lado um professor-conteudista e de outro um professor-tutor. Isso porque a função do professor seja no ensino presencial ou online, não é a de preparar conteúdos a serem depositados, nem de tutorar ou assessorar os alunos a partir de um saber alheio. O professor, diferentemente, é aquele que media o processo de construção de conhecimento do aluno, a partir de sua experiência. Vygotsky, sabiamente, na década de trinta, já sinalizava

A mais importante exigência que se faz a um professor nas novas condições é a de que ele deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida. Em todo trabalho docente do velho tipo, formavam-se forçosamente um certo bolor e ranço, como em água parada e estagnada. E aqui de nada servia a costumeira doutrina segundo a qual o mestre tem uma missão sagrada e consciência dos seus objetivos ideais (Vygotsky, 2001:449).

Nesse sentido, cabem a esse professor os papéis de seduzir o aluno para o investimento no processo de conhecer, orientá-lo no percurso, dando-lhe referências, mostrando-lhe caminhos trilhados, sugerindo-lhe possibilidades, tirando-lhe dúvidas, ouvindo-o. E para que esse trabalho possa ser realizado, o professor precisa ter a noção do todo, ter a consciência de que muitas trilhas só se concretizam no próprio caminhar coletivo, com suas dinâmicas próprias que nunca podem ser previstas completamente, desde aquilo que está sendo trabalhado, até a adaptação das ferramentas, os conteúdos e as formas que assumem esses cursos. Ele precisa, portanto, participar de todas as etapas

de realização do projeto, mesmo que trabalhando em conjunto com uma equipe de especialistas nas áreas de programação, web, design, animação, vídeo, etc.

Daí a necessidade do professor não trabalhar de forma extensiva, mas de se concentrar em determinados projetos, que lhe consumirão muitas horas de atividade, seja no planejamento, seja na execução. Essa dimensão ainda é ampliada quando acrescentamos o fato de que o volume da demanda do professor durante a realização dos cursos é muito grande, dado que este tem que dar conta, quase em tempo real (para que o curso tenha um ritmo) de responder às listas de discussão e aos e-mails individuais, de alimentar as discussões nos fóruns, de ler a produção dos alunos, de participar de encontros síncronos, e, sobretudo, de avaliar e acompanhar a aprendizagem dos alunos, individual e coletivamente, a partir de todos esses dados, que em alguns cursos chegam a volumes gigantescos. Sem falar do fato que, muitas vezes, o ritmo da turma impele, durante a realização do curso, a transformações no planejamento, a ressignificações das propostas e preparação de mais material e estratégias.

Pensamos que a alternativa para solucionar esses problemas não está direcionada na fragmentação da função do professor, mas na realização de atividades com números reduzidos de alunos ou ainda na possibilidade de se trabalhar com mais de um professor por disciplina, negociando todas as atividades realizadas ao longo do processo de concepção e de realização dos cursos. No entanto, isso implica no aumento dos custos para a EAD online, o que muitas vezes vai de encontro às propostas consideradas por instituições públicas e privadas, que objetivam, muitas vezes, com suas iniciativas, um ensino de massa.

Na nossa equipe foi constituída por três professores que trabalham e discutem as relações entre tecnologia e educação e a EAD, com especializações e habilidades distintas, que pudessem se completar e intercambiar. E optamos por realizar nós mesmas todas as etapas do processo de criação e desenvolvimento do curso em questão, a exceção da parte da programação, visto que optamos por escolher ambientes e ferramentas já desenvolvidos, como apontado acima. Tratou-se de uma opção difícil, visto que ampliou significativamente o volume e o âmbito de trabalho e atuação dos professores, assim como sua responsabilidade sobre todo o processo. Fizemos essa escolha conscientes das demandas e riscos que a mesma poderia implicar, exatamente para termos mais dados no momento da avaliação e uma experiência mais completa

quando da realização de cursos futuros. Nesse sentido, além do trabalho de elaboração da proposta, definição dos conteúdos, escolha das ferramentas, realização das aulas presenciais, acompanhamento e avaliação das atividades a distância, acompanhamos todo o processo de instalação do TelEduc, elaboramos, nós mesmos, todo o material didático que foi utilizado, incluindo aí textos escritos, hipertextos, hiper mídias, websites, vídeos e animações, disponibilizados no ambiente e num cd-rom (dado aos alunos no primeiro encontro presencial). Ao todo, essa etapa de planejamento envolveu uma média de 100 horas de trabalho para cada professor, incluindo reuniões presenciais e online, atividades de criação, no coletivo ou individualmente, avaliação contínua da produção, dentre outras atribuições.

Embora essa tenha sido uma experiência muito rica, este não é necessariamente o caminho mais adequado em todos os casos, visto que os cursos podem ter dimensões muito maiores do que o realizado por nós, inviabilizando os projetos por falta de tempo e estrutura. Nesses casos, o mais indicado é a constituição de uma equipe que deve ser orientada pelo professor, que preparará o **conteúdo**, de maneira articulada com a **forma**, assim como executará as atividades, mesmo que auxiliado por outros profissionais. As necessidades destes variam de curso para curso, a depender das demandas e especificidades. O mais comum é que o professor possa contar com um web-designer e com um bom suporte técnico. Caso haja necessidade, ele pode recorrer a um animador gráfico, um videomaker, um programador, etc. É interessante que o próprio professor possa atuar como web-roteirista do material a ser utilizado, mesmo que ele não tenha condições técnicas de montar o mesmo. Isso garantiria que a lógica de navegação, dessa forma, estivesse de acordo com a concepção geral do curso. Mas isso implica na aprendizagem de uma linguagem que ele muitas vezes não domina.

### **Seleção e Construção de Textos, Atividades e Mídias**

Foram selecionados e disponibilizados no ambiente e no cd-rom dezenove textos de apoio, para que os alunos aprofundassem as questões discutidas presencialmente e a distância. Desses dezenove textos, dois foram propostos como leituras básicas, indicadas diretamente pelas atividades. Buscamos selecionar textos dinâmicos, com pontos de vistas distintos, que se ocupassem de diversos aspectos relacionados às

comunidades de aprendizagem e ao ensino online.<sup>5</sup> Dentre estes, achamos importante inserir alguns que abordassem diretamente o uso do TelEduc.

Além dos textos, selecionados ou escritos, criamos uma hipermídia, com o intuito de discutir a problemática da interatividade, considerada por nós fundamental em qualquer reflexão sobre o ensino online. A hipermídia é concebida aqui como uma nova linguagem que, a partir da utilização de diversos meios, produz uma comunicação semanticamente distinta daquela gerada através da escrita, da oralidade ou do vídeo, como apontado por autores como Santaella (2001) e Plaza. Este define a hipermídia como

uma forma combinatória e interativa da multimídia, onde o processo de leitura é designado pela metáfora de "navegação" dentro de um mar de textos polifônicos que se justapõem, tangenciam e dialogam entre eles. Abertura, complexidade, imprevisibilidade e multiplicidade são alguns dos aspectos relacionados à hipermídia. A partir do momento em que o usuário pode interagir com o texto de forma subjetiva, existe a possibilidade de formar sua própria teia de associações, atingindo a construção do pensamento interdisciplinar<sup>4</sup>

Foi dentro dessa lógica que buscamos construir uma pequena hipermídia que abordasse diferentes possibilidades trazidas pela interatividade, assim como os possíveis conceitos do termo. Para tanto, dentro de nossos limites técnicos, de custos e de tempo, lançamos mão do uso da escrita, da computação gráfica, de fotografias e desenhos, de sons e músicas, de animações e de vídeos, buscando aproveitar o potencial cognitivo e didático de cada linguagem, a partir do contexto, sem hierarquizá-las *a priori*. No processo de preparação, foram utilizados os seguintes softwares: dreamweaver, flash, photoshop, premiere e coreldraw. Tentamos construir um discurso cuja forma de navegação e conteúdo contemplasse tanto material e referências para um aprofundamento teórico, quanto a idéia da participação do usuário na condução do discurso. O início da hipermídia, por exemplo, apresenta o surgimento de uma tela preta, com um ponto piscando no lado inferior direito e um áudio de fundo, de barulho de água escorrendo. A tela só sai dessa posição, caso o usuário clique em um dos locais da tela (com a área de link ativa). É interessante pontuar que alguns alunos não conseguiram avançar e acharam que o cd estava com problemas. Outros já puderam

---

<sup>4</sup> PLAZA, Julio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. <http://wawrwt.iar.unicamp.br/textos.html> Capturado em 3 jan. 2003.

prosseguir mais rapidamente, sendo que a questão pôde ser retomada nos momentos de discussão.

Além dessa hipermídia, construímos um hipertexto sobre planejamento de cursos online, com bem mais informações textuais, mas de forma bastante distribuída, ao longo de mais de 60 páginas interlinkadas. Embora a base desse discurso seja a escrita, a lógica da navegação foi construída de forma não-linear, a partir de diversos links que possibilitassem leituras diferenciadas a depender do percurso que cada aluno fizesse (Murray, 1999).

Na perspectiva de Irene Machado, entendemos o hipertexto como

um sistema de escrita digital típico do processo de modelização da linguagem. Partindo da estrutura do texto como combinatória de gêneros, o hipertexto resulta num “grande texto” cuja estruturalidade, mesmo quando reproduz um texto em escrita alfabética, em nada se assemelha a essa modalidade escrita. Sobretudo pela quebra da linearidade. A possibilidade de agregar textos dentro do texto, faz do hipertexto um novo sistema de escrita e leitura, através do qual os gêneros digitais se constituem, como um gênero capaz de redirecionar processos culturais e suas mediações. (2002: 76-77)

Nosso objetivo didático ao utilizar a hipermídia e o hipertexto foi, dentro dos limites de uma experiência como essa, integrar os alunos dentro dessas novas lógicas de escrita e leitura, que abrem um imenso potencial cognitivo e comunicacional para o ensino online.

Foram ainda selecionados alguns vídeos isolados, links comentados, assim como foram incluídos no cd um conjunto de softwares e plugins de distribuição gratuita que poderiam ser utilizados, caso o aluno não os tivesse instalado.

## **O Processo de Realização do Curso: Relatando e Avaliando**

Após a finalização da configuração do ambiente e da construção das mídias, demos início ao processo de inscrição online e realização do curso propriamente dito, para o qual tivemos 21 inscrições. Por questões de calendário, o curso foi programado para ser realizado em 20 dias. No primeiro encontro presencial, realizamos uma discussão genérica sobre categorias importantes do ensino online, assim como levantamos demandas e questionamentos dos alunos e apresentamos as ferramentas que seriam utilizadas. Depois demos início às atividades online, sugeridas por nós através de indicações no TelEduc e no cd-rom. Todavia, essas atividades não foram colocadas de

forma impositiva e estavam abertas todo o tempo à resignificação, a partir de demandas e sugestões dos alunos. Dentre estas atividades, encontravam-se chats, pesquisas, leituras, discussão em fóruns, uso do correio, navegação e análise de mídias, realização de trabalhos em equipes, com produção coletiva e encontros online, dentre outros. É interessante pontuar ainda que as atividades foram estabelecidas de forma que os alunos poderiam realizá-las em seu próprio ritmo, embora sempre tenhamos buscado encontrar um tempo próprio ao grupo. A idéia era que todo esse processo pudesse ser acompanhado pelos professores e demais alunos através das ferramentas de comunicação do ambiente e através do contato síncrono possibilitado pelo Messenger. O segundo encontro presencial serviu para um aprofundamento de algumas questões já trabalhadas online. No terceiro encontro, realizamos a avaliação das atividades, assim como discutimos a produção do grupo: projetos de cursos online. Embora todas as etapas tenham sido concluídas, enfrentamos algumas dificuldades.

A análise da experiência permitiu algumas inferências: em primeiro lugar, constatamos que não houve a participação de todos os alunos inscritos. Alguns deles (8, 33,33 % do total) não chegaram a realizar nenhuma das atividades (presenciais ou online). Outros entraram uma ou duas vezes no ambiente, de forma muito breve, como se estivessem *espiando*. Avaliamos que, entre estes, estavam os alunos que tinham um interesse periférico no curso, mas se inscreveram por curiosidade, para dar uma “olhada”, caso houvesse tempo. Esse tipo de inscrição é favorecida pelo fato do curso ter sido gratuito e pela inscrição ser bastante simples. Portanto, não consideraremos, para efeito de avaliação, esses oito inscritos como alunos do curso. Pensamos que esse tipo de atitude pode ser minimizada através de mecanismos de seleção ou ainda de algum tipo de atividade inicial online, onde as propostas possam ser esclarecidas e o interesse possa ser minimamente avaliado. Essa alternativa não era viável, no nosso caso, visto que a proposta tinha um público hipoteticamente específico.

As atividades foram, portanto, realizadas com um público de 13 alunos. Alguns destes apresentaram dificuldades técnicas de uso das ferramentas, tais como instalação de plugins, cadastro no Messenger, navegação nas mídias, demonstrando, assim, terem pouca interação com as tecnologias digitais. No caso do Messenger, por exemplo, visto que o mesmo não é uma ferramenta disponibilizada pelo TelEduc, e demanda, portanto, instalação e cadastro, alguns alunos demoraram de utilizá-lo ou praticamente o

ignoraram, conforme inclusive relataram no chat. Consideramos que as questões de comunicação representam um ponto vital a ser pensado no planejamento, visto que elas podem comprometer o andamento das atividades. Isso coloca a necessidade de que os cursos sejam concebidos levando-se em consideração a predisposição de interação dos cursistas, como pré-requisito para sua realização, ou ainda que estructurem tipos de formação específica para os alunos que têm dificuldade. Evidentemente, que tudo isso tem que ser planejado de acordo com cada público em particular.

Outro aspecto que vale a pena ser ressaltado é o fator tempo que, no ensino online, precisa ser pensado a partir da realidade vivida por cada público. No nosso caso, a concentração das 30 horas, incluindo as presenciais e as online, em vinte dias, impelida por problemas de calendário, se mostrou insuficiente. Primeiro porque nosso público era de professores extremamente ocupados que, não raro, trabalhavam em mais de uma instituição e que tinham paralelamente muitas outras atividades. E se tratava de alunos que, por não terem a cultura online, não tinham dimensão do investimento de tempo que um curso deste demanda. Culturalmente, as pessoas tendem a achar que os cursos online são fáceis e rápidos. Isso nos levou, a partir de uma avaliação feita no processo, junto aos alunos, a reestruturar o planejamento, ampliando a carga-horária do curso e o tempo de realização.

A administração do tempo na EAD é ainda problemática porque requer que os alunos tenham uma postura autônoma frente ao seu processo de construção do conhecimento (Prete, 2000). É necessário que os alunos deixem de ter uma postura passiva, receptora de informações, e se impliquem no processo como *interatores*, compreendidos, na perspectiva de Machado (2002), enquanto sujeitos que participam da comunicação ativamente, experimentando, negociando, construindo, mediante a sua imersão nos diferentes espaços. Todavia, nem todos os nossos alunos conseguiram alcançar esse objetivo. Avaliamos que isso só pôde ser alcançado efetivamente por quatro alunos do grupo (aproximadamente 25%). Os demais, em graus diferenciados, participaram das atividades presenciais e online, fizeram a avaliação, mas de forma ainda tímida e inconstante, a exceção dos 25% que evadiram no processo, por motivos variados, ligados a falta de tempo.

É interessante colocar que, durante todo o curso, fizemos o acompanhamento sistemático do grupo, discutindo as questões coletivamente nas ferramentas e nos

encontros presenciais, inclusive convidando individualmente os alunos mais afastados a participar mais ativamente. Realizamos ainda duas avaliações no processo, uma qualitativa, a partir de um Chat onde estas questões foram diretamente discutidas pelos alunos, e uma quantitativa, sob forma de enquetes comentadas. Aqui, mais uma vez, as questões do tempo e das dificuldades técnicas puderam estar presentes. Outras questões levantadas foram as seguintes:

1. Um aluno pontuou que o ensino online deveria utilizar poucos textos e mais mídias que apontassem para o movimento, a emoção e para o caráter lúdico do processo.
2. Um dos alunos apontou que, na segunda semana do curso, as professoras não haviam realizado o mesmo nível de participação da primeira.
3. Um dos alunos colocou a questão da valorização social dos cursos a distância.
4. E alguns discutiram sobre a falta da cultura que faziam com que os alunos não tivessem a clareza do que é um curso online.

Sobre a primeira questão, embora sejamos grandes defensoras do uso das imagens e sons na educação, seja ela presencial ou online, pensamos ser fundamental o uso da escrita e da leitura, sobretudo para determinadas ações de comunicação e interpretação, para as quais linguagens como a do vídeo não são muito eficientes. Esse é o caso, por exemplo, do aprofundamento de determinadas discussões teóricas. É verdade que o uso das hipermídias e hipertextos pode solucionar esses limites, na medida em que possibilitam o uso de diferentes linguagens. Todavia, hoje, ainda não encontramos muita produção acadêmica feita sob essa lógica, para serem disponibilizadas e discutidas.

Quanto a questão dois, avaliamos que não foi perceptível a aluna que aquele momento era o resultado de uma diminuição da participação geral dos alunos, e que resultou numa diminuição quantitativa da comunicação dos professores via Correio e Forum, mas que foi intensificado através de outros meios.

A questão três coloca um ponto interessante, que se relaciona com o preconceito que ainda existe em relação a EAD, que gera a desvalorização deste tipo de formação, que é uma realidade ainda existente, embora nossa legislação já reconheça sua validade,

desde que a partir de cursos que sigam os critérios e avaliações do MEC, inclusive a nível de graduação e pós-graduação. Isso se deve, ao nosso ver, a uma resistência da sociedade e dos educadores, quanto ao uso das tecnologias no ensino, assim como à repercussão de uma série de experiências frustradas, fruto da adaptação ou transposição de métodos da educação presenciais, na maior parte das vezes tradicionais, do passado e do presente, na EAD. No entanto, pensamos que essa problemática irá se solucionar, à medida que a cultura digital se expandir para toda a sociedade, que o ensino online se ampliar, assim como concepções mais avançadas forem incorporadas nas experiências de ensino online, preocupando-se com a qualidade do processo de ensinar e aprender e não apenas com o quantitativo de alunos formados. Em certo sentido, isso também responde a questão número quatro.

Diante dessas questões, pudemos reestruturar o planejamento, buscando atender as demandas que surgiram no processo, incluindo aí a ampliação da carga-horária e a intensificação dos contatos com os alunos. Aos poucos, fomos percebendo que parte do grupo pôde ir se aproximando da lógica do interator, consolidando momentos de transposição cognitiva que se tornavam visíveis na utilização das ferramentas, no referencial teórico utilizado na comunicação e na sua produção. Este grupo (em torno de 60%) expressou ter aprendido a lidar com o novo, a investir no processo de construção da autonomia, a interagir com os suportes tecnológicos e a trilhar os caminhos do desejo, condições *sine qua non* para construir conhecimento. Acreditamos que eles agora estejam muito mais preparados para darem início ao processo de planejamento de cursos online, que lhes exigirá, certamente, muitos outros momentos de formação. E mais, que puderam ter uma grande experiência em torno dos percalços e limites de ser um professor online e realizar cursos a distância ou semi-presenciais.

## Referências Bibliográficas

- LÈVY, P. A inteligência colectiva - Para uma antropologia do ciberespaço. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1994.
- MACHADO, A. Regimes de Imersão e Modos de Agenciamento. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002.
- MACHADO, I. Gêneros no contexto digital. In: LEÃO, Lúcia. (Org.). Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo. São Paulo: Iluminuras / FAPESP, 2002.
- MURRAY, J. Hamlet em la holocubierta: el futuro de la narrativa em el ciberespacio. Barcelona: Paidós, 1999.
- PETERS, O. Didática do ensino a distancia. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

- PRETI, O. Autonomia do aprendiz na Educação a Distância. In: PRETI, Oreste (org). Educação a Distância – construindo significados. Brasília: Plano, 2000, p. 125-146.
- RHEINGOLD, H. Virtual Communities: Homesteading on the Electronic Frontier. Nova York:Harper Perennial, 1993. <http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html>.
- SANTAELLA, L., NÖTH, W. Imagem, cognição, semiótica e mídia. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- TURKLE. S. La vida em la pantala – La construcció de la identidad en la era de Internet. Barcelona: Paidós, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole e et al. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_ Psicologia Pedagógica. São Paulo, Martins Fontes, 2001.