HAL
open science

Concepções e estratégias da aprendizagem participativa na educação a distância (EAD)

Marcelo Sabbatini

To cite this version:

Marcelo Sabbatini. Concepções e estratégias da aprendizagem participativa na educação a distância (EAD): contribuição das práticas dialógicas e comunicacionais para a autonomia discente. Revista Observatório, 2015, v. 1 n. 3 (2015): V. 1 N. 3 (2015) Tema Livre / Free Theme / Tema Libre Setembro-Dezembro 2015, 1 (3), pp.80-99. 10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80 . hal-01550543

HAL Id: hal-01550543

https://hal.science/hal-01550543

Submitted on 29 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

Concepções e Estratégias da Aprendizagem Participativa na Educação a Distância (EaD): Contribuição das Práticas Dialógicas e Comunicacionais Para a Autonomia Discente

Concepts and strategies of participatory learning in distance education (DE): contribution of practice dialogic and communicational for autonomy student

Conceptos y estrategias de aprendizaje participativo en educación a distancia (de): contribución de la dialógica y prácticas comunicativas de autonomía estudiantil

Marcelo Sabbatini[1, 2, 3]

RESUMO

A partir da premissa de que a efetivação de iniciativas de educação a distância (EaD) tem mantido práticas instrucionistas características da educação tradicional, com a pouca participação e envolvimento dos alunos para a consecução dos modelos pedagógicos progressistas nos quais estes mesmos projetos se baseiam, investigamos o conceito de aprendizagem participativa, a partir de suas concepções teóricas, assim como das estratégias para sua implementação. Além de promover a autonomia dos estudantes, tais princípios se justificam pela redução dos índices de evasão e de falta de motivação característicos desta modalidade. Especificamente, buscamos evidenciar as práticas dialógicas e comunicacionais, no contexto da interatividade dos ambientes tecnológicos como fonte de engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

[1]Trabalho apresentado no GP Educação e Comunicação do XIV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

[2]Doutor em Teoria e História da Comunicação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC (UFPE). Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Email: marcelo.sabbatini@pq.cnpq.br.

[3] Endereço de contato do autor (por correio): Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Avenida Acadêmico Hélio Ramos s/n, Cidade Universitária, Recife – PE, Brasil. CEP: 50670-901.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância, tecnologia educacional, aprendizagem participativa, autonomia, dialogia.

ABSTRACT

Under the premise that many distance education initiatives, when effectuated, maintain practices associated with traditional education and instructionism, with little participation and engagement on behalf of learners towards the realization of the progressive pedagogical models on which these same projects are based, we inquire upon the engaged learning concept, from its theoretical conceptions, as well as the strategies for its implementation. Besides promoting learners' autonomy, these principles are justified by the reduction of the high levels of dropout and lack of motivation that characterize this modality. Specifically, we associate dialogue based communication practices, in the context of interactivity in technological learning systems as a source of student engagement towards the teaching-learning process.

KEYWORDS: Distance education, educational technology, engaged learning, autonomy, dialogue.

RESUMEN

Bajo la premisa de que la puesta en marcha de la educación a distancia conserva las prácticas instrucionistas de la educación tradicional, con la poca participación y de los alumnos en la construcción de los modelos pedagógicos progresistas en que estos mismos proyectos se basan, investigamos el concepto de aprendizaje participativo, desde sus concepciones teóricas, así como las estrategias para su implementación. Además de promocionar la autonomía de los estudiantes, tales principios son justificados por los altos índices de evasión y falta de motivación, característicos en esta modalidad. Específicamente, tratamos de evidenciar las prácticas de comunicación basadas en el diálogo, en el contexto de los ambientes tecnológicos como fuente de compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALAVRAS-CLAVE: Educación a distancia, tecnología educacional, aprendizaje participativo, autonomía, diálogo.

Recebido em: 02.09.2015. Aceito em: 05.10.2015. Publicado em: 26.12.2015.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

Introdução

Tida como uma solução para os déficits históricos da educação superior brasileira, a educação a distância (EaD) passou na última década por um crescimento exponencial, seja por iniciativas governamentais, seja pelo setor privado, sob um discurso de democratização do acesso ao conhecimento e de interiorização dos cursos superiores. De forma geral, encontramos nos projetos político-pedagógicos destas diferentes iniciativas uma tendência generalizada de embasamento teórico-metodológico fundamentado em abordagens pedagógicas progressistas, centradas no aluno, construtivistas e/ou sociointeracionistas. Porém, de que forma a EaD vem efetivamente cumprindo estes ideais? Em que medida os estudantes da modalidade se envolvem, participam, colaboram, constroem coletivamente seu conhecimento?

A partir da literatura técnico-científica produzida neste campo, são vários os indícios de uma contradição entre promessa e realidade. Por exemplo, Araújo (2007, p. 516) se questiona se esta aplicação não estaria permeada por "modelos instrucionistas, cientificamente defasados e mutiladores do processo de construção do conhecimento e das diversas correntes pedagógicas".

Como elemento de oposição entre os posicionamentos teóricos que situam a EaD como símbolo da educação (neo)liberal e da manutenção das relações de poder, ou então como perspectiva de emancipação humana, encontramos a "educação bancária", na expressão de Paulo Freire. A concepção antidialógica, baseada no autoritarismo docente e no realismo (empirismo) epistemológico se mantém, apesar dos enunciados que enxergam na EaD a possibilidade de um novo tipo de educação, marcada pela interatividade, abertura, participação, colaboração e diálogo características da cultura digital (SABBATINI, 2013).

Além disso, a própria cultura escolar e a concepção de aprendizagem implícita dos alunos se chocam com as propostas:

> independente das expectativas criadas por este aluno, sua história escolar é dentro de uma escola tradicional, com todos os elementos característicos de um padrão fordista de produção, onde a ênfase estava centrada nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização. Não existe

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

> no histórico deste aluno incentivo algum para a construção do conhecimento crítico e autônomo (CARVALHO, 2007, p. 10).

Como bem nota Carmem Maia (2008), uma autora "militante" em prol da educação a distância mediada pelas redes informáticas, os altos níveis de interação praticados através das redes sociais pela geração dos "nativos digitais" não teria reflexo nos ambientes virtuais de aprendizagem, espelhos da educação tradicional quanto à apatia e à falta de participação. O título do artigo onde expôs seu balanço pessimista do estado da educação *online* no Brasil é indicativo deste paradoxo: "na rede sim, na educação não"[4].

Mas se o tradicionalismo pedagógico pode ser encontrado no polo do docente, as concepções trazidas pelos alunos também produzem impedimentos, resultado do choque entre as características de uma modalidade e outra. Assim, a privação da figura física do professor, a aparente falta de controle, a ausência de contato físico com outros participantes e a inexistência de espaços e horários limitados levam à percepção de que "não tem aula" e de que "não precisa estudar" (SOUZA, SARTORI; ROESLER, 2008).

A falta de envolvimento (ou de participação) também é fonte de preocupação para as políticas educacionais, na medida que é relacionada com baixos rendimentos acadêmicos, com a evasão escolar e com comportamentos desviantes. Assim, segundo o Censo EAD.br 2011, divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a média de evasão é de 20,5% em todo o Brasil. Pontualmente, porém, esta evasão pode ser ainda maior, como no caso do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, que em sua primeira turma formou apenas 4,5% dos ingressantes (ALUNOS REPROVAM ENSINO A DISTÂNCIA NA UFPE,

[4]De forma ampliada, seu descontentamento se vê patente no trecho: "Não era possível que com tantas possibilidades e recursos tecnológicos o ensino superior não tivesse conseguido reformular sua maneira de ensino-aprendizagem. Os currículos, ou melhor, as grades curriculares continuaram enjauladas na EaD, os professores passaram de expositores orais a autores, conteudistas e tutores. Em vez do cuspe e giz, tela e mouse; em vez de sala de aula, tela de aula. Só o aluno continuava aluno. Passivo. Ouvinte. Espectador. Interatividade? Na rede, sim, na escola, não" (MAIA, 2008, p. 64).

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

2013)[5].

Neste sentido, cabe destacar a tendência observada em âmbito mundial do uso de índices de desempenho padronizados como avaliação dos sistemas educacionais. Com isso, o foco na performance dos alunos, incluindo aqui seu nível de comprometimento, passa a ser considerada objeto de atenção; envolvimento, motivação, participação tornam-se então objeto de mensuração[6], com a geração de indicadores que permitam aos gestores e políticos acompanhar, prever e controlar o fenômeno (HARRIS, 2008).

O mesmo raciocínio pode ser aplicado então às iniciativas governamentais na esfera da EaD, com destaque para a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Na medida que apresentar altos índices de evasão e baixo rendimento acadêmico, como o poder público e a sociedade avaliarão sua pertinência social? Em que medida o investimento e suporte financeiro serão mantidos? Qual sua perspectiva de continuidade, ainda mais frente a uma crescente ocupação de espaço pela iniciativa privada neste campo? É necessário, portanto, compreender em que medida e como ocorre o envolvimento e a participação do estudante da modalidade a distância; apresentamos aqui algumas propostas téorico-metodológicas, que fundamentem pesquisas na área.

[5]Por outro lado, dados de pesquisa evidenciam uma predisposição implícita para a evasão na educação a distância. As mesmas características que fazem muitos alunos buscarem esta modalidade são aquelas que podem ser associadas com o risco de desistência. Entre as variáveis relevantes, podem ser citadas dedicação ao trabalho, estado civil, porte de necessidades especiais, idade, além de outros fatores pessoais. Dito de outra forma, os estudantes que buscam a prometida flexibilidade alcançada através da quebra dos limites espaciais e temporais são os mesmos que terão dificuldades para se adaptar ao modelo (PONTES *et. al.*, 2010).

[6]O levantamento realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir do teste PISA, revelou que cerca de 25% dos estudantes possuía baixo sentimento de pertencimento, enquanto 20% estava ausente da escola de forma regular. Fatores sociais como status socioeconômico baixo, famílias uniparentais e imigrantes foram identificados como fatores de risco para a não participação. Já fatores institucionais como a cultura escolar com foco na disciplina, boas relações professor-aluno e expectativa de êxito estudantil afetam positivamente a participação (WILLMS, 2003). Com isso, destacamos que a questão da aprendizagem participativa, assim como qualquer outro tipo de prática pedagógica, não se circunscreve ao que acontece dentro de sala de aula, mas também dependente de um contexto mais amplo.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

O conceito de aprendizagem participativa e seus desdobramentos

A superação da chamada concepção tradicional da educação, centrada na figura do professor e amparada numa epistemologia empirista que concebe o conhecimento como algo externo ao indivíduo e o processo de aprendizagem como sua transferência ou aquisição assumiu diversas formas e denominações ao longo da história do pensamento pedagógico. Como amálgama de várias destas concepções e por ser utilizada na atual literatura acadêmica da educação a distância, escolhemos como referencial o conceito de aprendizagem participativa[7]. Sua relevância se revela em que

> Há um amplo consenso de que a educação superior deve se estender mais além do conhecimento baseado no conteúdo para abarcar habilidades intelectuais, responsabilidades pessoais e sociais numa aprendizagem integradora. Os resultados da aprendizagem universitária necessários para o êxito na vida do século XXI incluem o pensamento crítico, um sentido coerente e si mesmo, maturidade intercultural, envolvimento cívico e a capacidade de estabelecer relações múltiplas. Porém, a pesquisa sugere que os estudantes universitários estão se debatendo para alcançar estes resultados, em parte por que aquelas necessidades necessárias para ser bem-sucedido na universidade não são as mesmas necessárias após a graduação (HODGE, BAXTER; HAYNES, 2009, p. 1).

Como abordagem para a superação da concepção tradicional da educação adotaremos o conceito de aprendizagem participativa[8]. sob a premissa de que existe

[7]Na literatura acadêmica internacional, nossas referências apontam a uma "aprendizagem do engajamento", *engaged learning*. Contudo, a partir de consultas a bases de dados e publicações, encontramos na produção nacional ser mais pertinente falar de "aprendizagem participativa" ou "ativa". No Tesauro Brasileiro da Educação, a pedagogia participativa aparece contida na raiz da "pedagogia progressista". Contudo, o termo não se encontra definido, no momento que se escreve. Por outro lado, também evitamos a adoção do conceito de "aprendizagem colaborativa". Para Paloff e Pratt (2002, p.141) esta ocorre "quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo, e ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para tornarem-se interdependentes"; neste sentido, a aprendizagem colaborativa seria apenas um subconjunto dos princípios estabelecidos pela aprendizagem participativa. Finalmente, notamos que José Armando Valente (2010) referência brasileira no campo da EaD, utiliza o termo "engajado", ao ser referir à participação do aluno na resolução de problemas ou projetos.

[8]Na literatura acadêmica internacional, nossas referências apontam a uma "aprendizagem do engajamento", *engaged learning*. Contudo, a partir de consultas a bases de dados e publicações, encontramos na produção nacional ser mais pertinente falar de "aprendizagem participativa" ou "ativa". No Tesauro Brasileiro da Educação, a pedagogia participativa aparece contida na raiz da "pedagogia progressista". Contudo, o termo não se encontra definido, no momento que se escreve. Por outro lado, também evitamos a adoção do conceito de "aprendizagem colaborativa". Para Paloff e

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

uma fase de transição na qual adolescentes e jovens adultos se desprendem das figuras de autoridade e pela assunção da autonomia através da "auto-autoria" (sic) (HODGE, BAXTER; HAYNES, 2009).

Conrad e Donaldson (2004) definem o conceito de engajamento/participação como uma combinação de princípios construtivistas – no plano epistemológico – a com a aprendizagem baseada em problemas – no plano didático. Colocam assim o foco no aprendiz, cujas ações contribuem não somente para seu conhecimento individual, como também para o do coletivo no qual ele se encontra inserido. O acréscimo do fator tecnologia à interseção de construtivismo e aprendizagem baseada em problemas, diferenciaria a EaD.

Como nota McKenzie (2003), para que a tecnologia educacional produza ganhos reais do ponto de vista pedagógico é necessário estruturar as atividades, mas principalmente fazer parte de um processo mediação pedagógica, a partir do professor. Assim, em contraposição ao determinismo tecnológico, estudos empíricos evidenciam que não há uma superioridade implícita na ferramenta tecnológica; o fator mais relevante na promoção do pensamento crítico é a interatividade proporcionada pelo professor, no sentido de questionar, escutar, responder, desafiar, refletir e sintetizar os argumentos junto a seus alunos (MANDERDACH *et al.*, 2009).

Para aprofundar a compreensão de como os professores concebem a participação, esta Harris (2008) realizou um levantamento fenomenográfico junto a professores do segundo grau, encontrando seis categorias diferentes: "*Comportando-se*", "*Desfrutando*", "*Sendo motivado*", "*Pensando*", "*Vendo propósito*" e "*Possuindo*". A primeira categoria engloba concepções de participação no sentido comportamental, enquanto as duas seguintes focam os aspectos psicológicos. Já as três últimas categorias enfatizam os aspectos cognitivos da participação discente, conforme a teorização sobre participação discente.

Pratt (2002, p.141) esta ocorre "quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo, e ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para tornarem-se interdependentes"; neste sentido, a aprendizagem colaborativa seria apenas um subconjunto dos princípios estabelecidos pela aprendizagem participativa.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

Por sua vez, o grupo de Jones (1994) desenvolveu um conjunto de indicadores da aprendizagem participativa que podem ser utilizados como "bússolas" na implementação de projetos desta natureza, envolvendo desde uma visão geral do processo, passando pela concepção de tarefas e atividades; do processo avaliativo; dos modelos instrucionais e estratégias utilizadas; do contexto de aprendizagem; da formação de grupos e, finalmente dos papéis de professores e alunos no processo.

Concepções da aprendizagem participativa na EaD

"O tempo passado na Rede não é tempo passivo, é tempo ativo. É tempo de leitura. É tempo de pesquisa. É tempo para o desenvolvimento de habilidades e resolução de problemas. É tempo de análise, de avaliação. É tempo de compor seus pensamentos. É tempo de escrever" (TAPSCOTT, 1999). Apesar da visão otimista de um dos "arautos" da educação digital, o cenário proporcionado pelas tecnologias de informação e comunicação para a educação não é tão simples.

Efetivamente, o acesso aos recursos da Rede pode ser valioso, contudo não é o mero produto da exposição da tecnologia em si mesma. Como nota McKenzie (2003), por citar somente um dos autores que se posicionam de forma crítica em relação à adoção da tecnologia educacional, e como também as pesquisas têm demonstrado, a educação não tem ganhos positivos pela simples acesso a recursos tecnológicos, entendidos no sentido de equipamentos e conectividade. E especificamente em relação aos alunos, estes não irão desenvolver habilidades cognitivas de nível superior, como analisar, sintetizar e avaliar através da navegação passiva. Para isso, é necessário estruturar as atividades, mas principalmente fazer parte de um processo mediação pedagógica, a partir do professor.[9]

[9]Através de uma visão crítica da adoção indiscriminada da tecnologia educacional McKenzie (2003) identifica fenômenos "inquietantes" resultantes da mera exposição à informação em rede, sem o acompanhamento de atividades planejadas e estruturadas: o "novo plágio", o "*powerpointlessness*" – o uso sem sentido do Power Point, privilegiando os recursos de apresentação em detrimento da profundidade do conteúdo –, "*mentalsoftness*"®, ou "moleza mental", conceito elaborado e registrado

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

Assim, em contraposição ao determinismo tecnológico, que encontra inerentemente na tecnologia os fatores de sucesso ou de fracasso de uma experiência de tecnologia educacional, a mediação do professor parece possuir maior relevância. Como exemplo, muitos teóricos da educação a distância defendem que as interações assíncronas, isto é, separadas no tempo, característica dos fóruns *online* favorecem o pensamento crítico[10]. Os fóruns de discussão[11] rompem com a noção de sala de aula localizada no espaço/tempo com isso, intrinsecamente, exigiriam o processamento da informação, a necessidade de pesquisa adicional e a reflexão aprofundada, antes da publicação de uma resposta de forma estruturada na linha de argumentação e de debate, em comparação com o ambiente algo caótico de uma discussão "ao vivo". Contudo, estudos empíricos evidenciam que não há uma superioridade implícita na ferramenta tecnológica; o fator mais relevante na promoção do pensamento crítico é a interatividade proporcionada pelo professor, no sentido de encorajar o debate, questionando, escutando, respondendo, desafiando, refletindo e sintetizando os argumentos junto a seus alunos (MANDERDACH *et al.*, 2009).

Para Conrad e Donaldson (2004), a contradição expressa pela frase "na rede sim, na escola não" se deve à premissa, tacitamente aceita entre gestores e

---

como marca pelo autor para designar um conjunto de traços do pensamento superficial que acompanham uma "disneyficação" da informação, no sentido de privilegiar o entretenimento, mais que a educação.

[10]Entendido como a "compreensão da relação entre linguagem e lógica, a qual deveria levar à habilidade de analisar, criticar e defender ideias, indutiva e dedutivamente e de chegar à conclusões factuais e críticas com base em inferências sensatas, a partir de declarações não ambíguas de conhecimento ou crença" (DUMKE, 1980 apud MANDERNACH, 2009). Mas o pensamento crítico também se relaciona com a atuação do sujeito no mundo atual, na medida que "...somente profissionais conscientes, questionadores, atualizados, participativos, reconstrutivos podem construir para renovar a profissão e dar conta dos sempre novos desafios" (DEMO 1997, p. 70).

[11]Cabe aqui considerar a etimologia dos termos utilizados na prática da educação a distância e o que eles podem desvelar a respeito de valores latentes. Dessa forma, Peter Senge (2001) destaca a diferença entre "discussão" (o termo mais comumente utilizado para denominar os fóruns utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem), que possui uma conotação de ataque e defesa entre adversários, de disputa e "diálogo", com maior ênfase na exploração de ideias contrapostas e suas possibilidades, exigindo a "suspensão de suposições".

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

professores, de que os alunos sabem de antemão como interagir, colaborar e ser responsáveis pela construção de seu conhecimento[12].

Contudo, estas não são habilidades intuitivas, ainda mais num contexto cultural amplo que privilegia o individualismo e/ou a passividade. Assim, a proposta deste dois autores é de que sejam os professores que assumam a responsabilidade por auxiliar os alunos a se tornarem autônomos, responsáveis e colaborativos; em outras palavras, que sejam agentes ativos no objetivo de que os alunos se envolvam e se comprometam como geradores de conhecimento e cofacilitadores do curso. Para isso, propõe um modelo de "fases de envolvimento"[13], que progressivamente guiarão o aluno rumo à autonomia e à capacidade de participar, colaborar e de se responsabilizar pela construção de seu conhecimento, ou seja, de sua autonomia intelectual.

Assim, a Fase 1, mais tradicional no sentido de um processo de emissão-recepção, estabelece o tom inicial, com o professor assumindo um papel de "negociador social" e o aluno de "recém-chegado". Nas fases 2 e 3 o professor passa então organizar e facilitar o crescimento de cada aprendiz em um contexto de colaboração, assumindo o papel de "engenheiro social" ou "facilitador", enquanto o aluno age como "colaborador". Na questão do trabalho colaborativo também há uma progressão com a formação inicial de duplas, para logo constituir grupos. Além disso, a terceira fase também se caracteriza por maior enfoque de reflexão sobre as experiências vivenciadas e sobre o processo de aprendizagem. Por último, na Fase 4, o professor assume a função de "desafiador", promovendo atividades complexas

[12]Novamente, podemos estabelecer um paralelo com o ensino presencial. Como ressalta DeAquino (2007), as "habilidades de aprendizagem", desde o reconhecimento dos motivos que lhe levam a estudar, passando pela organização e disciplina para o estudo, pelo desenvolvimento de habilidades de leitura, pela elaboração de anotações e, chegando finalmente ao comportamento em sala de aula e de participação em seminários e discussões não podem ser consideradas como dadas; pelo contrário, precisam ser fomentadas numa perspectiva do "como aprender".

[13]Logicamente, existe uma vasta gama de modelos de interação na educação a distância e online. No Brasil, o "estar junto virtual" busca criar um ambiente rico de condições e interações entre estudantes e pares e entre estudantes e o professor, com este último auxiliando na resolução de problemas, assessorando, captando interesses e facilitando a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem (VALENTE, 2010).

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

como projetos, incluindo a tomada de responsabilidade por parte do aluno, em seu papel de "iniciador/parceiro", cedendo assim seu papel tradicional[14].

Em síntese, o modelo trata de realizar uma mudança em relação à mentalidade do ensino tradicional, levando em conta de que a aprendizagem colaborativa e construtivista não "acontece" por si só. Finalmente, o modelo serve de base para que os autores compilem e classifiquem – não somente nas fases acima, mas em termos de objetivos de aprendizagem, aplicabilidade, roteiro de execução e forma de avaliação – atividades e roteiros de mediação pedagógica a serem utilizados na docência a distância. Com isso, estabelecem um repositório comum de atividades e recursos didáticos a serem utilizados na aprendizagem participativa.

Estratégias didáticas na aprendizagem participativa na EaD

Ao considerarmos a questão da falta de participação e de motivação dos alunos de forma ampla também é importante ressaltar a concepção, bastante frequente no ensino superior, de que estas e outras situações negativas são responsabilidade do aluno; neste sentido, os professores universitários raramente refletem acerca de sua própria concepção de ensino-aprendizagem, incluindo considerar se suas estratégias didáticas são adequadas e se favorecem o processo (ZABALZA, 2009). Neste sentido, Zabala (1998) chama a atenção para a necessidade de que o professor seja o mediador do conhecimento, reconhecendo a diversidade dos alunos, elaborando situações e desafiando os estudantes.

Mediar pedagogicamente a aprendizagem implica então uma tarefa de síntese:

> o professor constantemente (re)cria e (re)organiza o ambiente, os recursos, os materiais, as estratégias, os meios e os instrumentos adequados para provocar e desafiar os alunos socioindividualmente, mantendo o vínculo por

[14]Para que a aprendizagem participativa tenha êxito, é necessário que o professor abra mão do poder que lhe é inerente; contudo, isso não significa uma transferência total de responsabilidades, mas o fato de que o professor ainda será o responsável por tomar decisões, ainda que não todas as decisões e frequentemente com a contribuição dos alunos (WEIMER, 2002 apud CONRAD; DONALDSON, 2004).

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

> meio da interlocução constante, do questionamento, do apoio da monitoria/tutoria, da adequada utilização dos espaços interativos e de toda a tecnologia colocada à disposição para a EaD (FARIA, 2002, p. 191).

Mas como se processa na prática uma estratégia de mediação[15] que incorpore os elementos da aprendizagem participativa?

A partir do conceito de "coreografia didática"[16], Silva (2012) analisou os tipos de estratégias de ensino de um docente em uma disciplina *online* em um curso de Licenciatura em Letras Espanhol de uma universidade pública do sistema UAB. Embora o levantamento realizado tenha se restringido a somente um professor, os resultados apontam limitações tecnológicas como barreira para a posta em prática de estratégias que fomentem a participação. Entre estas limitações, podemos mencionar a limitação ao uso do fórum de discussão como ferramenta de interação e a dificuldade de incorporar recursos da cultura digital e da Web 2.0, como as redes sociais, ao processo. No caso específico do professor entrevistado, também chama a atenção sua crença de que trabalhos colaborativos sejam realizados por somente um aluno, com o benefício para os outros componentes do grupo. Com isso, sua concepção é claramente antagônica ao projeto pedagógico adotado.

Já um levantamento realizado na Universidade Aberta da Catalunha[17] identificou que a frustração é um sentimento negativo recorrente no trabalho colaborativo mediado por computador, sendo a percepção assimétrica da colaboração entre pares a fonte mais comum. Além disso, dificuldades em relação à

[15]Segundo Masetto (2000) a mediação pedagógica se traduz numa atitude geral do professor, que se situa como incentivador ou motivador da aprendizagem, favorecendo o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações. Já Veiga (2004), destaca o papel de produzir e orientar atividades didáticas, de forma a auxiliar os alunos a desenvolver seu processo de aprendizagem e de sistematização do conhecimento, lançando mão para isto, da problematização e do diálogo.

[16]Oser e Baeriswyl (2001) utilizam a metáfora da dança para descrever as ações docentes em cursos *online*, segundo uma sequência de passos de danças (etapas de aprendizagem), delineadas pelo coreógrafo (professor). Nestas etapas, os dançarinos (discentes), recorrem a elementos artísticos (habilidades a serem desenvolvidas durante a aprendizagem) para se movimentarem no decorrer da dança.

[17]É importante notar que o contexto deste estudo foi uma especialização em educação e tecnologias de informação e comunicação, ou seja, de certa forma o público seria composto por alunos com longa experiência formativa e altos índices de comprometimento e motivação em relação ao curso.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

organização do grupo e de comunicação, ausência de objetivos em comum, desbalanço no nível de comprometimento e da qualidade das contribuições individuais, excesso de tempo gasto e disparidade entre notas individuais e coletivas são outros fatores que levam à frustração (CAPDEFERRO; ROMERO, 2012). Estes resultados são significativos, na medida que a literatura sobre educação da distância enfatiza os métodos de aprendizagem colaborativa, situando-os como diferencial em relação à pedagogia tradicional.

Parisio (2010), através de uma pesquisa de cunho fenomenográfico realizada com docentes da educação a distância a respeito da aprendizagem através de discussões *online* encontrou quatro concepções distintas como motivação para o uso desta estratégia: tempo para pensamento, promoção da acessibilidade, cultivo de comunidades virtuais e incentivo à construção coletiva do conhecimento.

A partir da síntese de pesquisas no campo, Souza, Sartori e Roesler (2008, p. 336, *grifo nosso*) identificam três eixos apontados como preocupações e desafios percebidos pelos professores na mediação pedagógica na EaD:

> a) *organização de conteúdos e atividades significativos*: os/as professores/as têm uma constante preocupação em relacionar os conteúdos e as atividades com a atualidade e com a futura área de atuação dos estudantes;
>
> b) *promover uma maior autonomia dos estudantes*: um dos dilemas que afligem os docentes na EaD é o nível de autonomia dos estudantes. Destacam a grande dependência e pouca iniciativa, atribuindo, dentre as diversas causas apontadas, os hábitos herdados do ensino presencial. Ampliar a participação dos alunos/as;
>
> c) garantir a qualidade do processo educativo, uma aprendizagem significativa. *Lidar com a cultura do ensino presencial*, arraigada no imaginário dos alunos como referência, é um desafio para os/as professores/as que atuam na EaD. Quando se trata da postura autônoma do aluno, da autogestão de sua aprendizagem, vem à tona a dependência e a heteronomia.

Dessa forma, para os praticantes da EaD, um desafio pertinente é a de construir uma aparato pedagógico no qual os alunos se sintam "vivos" e, dessa forma, participem de seu processo de aprendizagem.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

Nessa mesma linha e retomando o trabalho de Conrad e Donaldson (2004), a estruturação de atividades no sentido de promover a autonomia e de superar a cultura do ensino presencial podem se orientar pela seguinte classificação:

- Capacitação do uso de ferramentas tecnológicas, como por exemplo a utilização dos meios de comunicação disponíveis, envio e realização de atividades *online* e acesso a recursos de informação digitais.[18]
- "Quebra-gelo" virtuais, no sentido de estabelecer apresentações individuais e de criar um clima de grupo favorável, com dinâmica social propícia para a aprendizagem colaborativa.
- Atividades realizadas com pares e mediante a formação de equipes, mediante uma progressão, partindo de díades para grupos mais numerosos e complexos.
- Atividades promotoras da reflexão, no sentido dos estudantes alcançarem o nível cognitivo da avaliação, ponderando sobre seu próprio processo de aprendizagem.
- Atividades conduzidas pelos alunos, o "ápice do engajamento do aprendiz", proporcionando um sentimento de empoderamento e fomentando a autopercepção do aluno como um produtor de conhecimento.

A compilação destas atividades de forma organizada e classificatória pode servir de base então para que tanto professores iniciantes na modalidade, como aqueles mais experientes, possam se aproximar do conceito de aprendizagem participativa.

[18]Nos cursos da modalidade, um elemento recorrente é a utilização de um módulo introdutório, com estes mesmos objetivos, algumas vezes realizado de forma presencial. No contexto da UFPE-UAB, no primeiro período dos cursos de Licenciatura EaD é ofertada a disciplina "Introdução à Educação a Distância e Ambiente Virtual do Curso". Contudo, nossa experiência mostra que o domínio das habilidades tecnológicas deve ser estimulado de continuamente entre os discentes.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

Considerações: contribuição das práticas dialógicas para a autonomia

Como visto, a concepção da aprendizagem participativa, quando aplicada à modalidade da educação a distância, pressupõe em primeiro lugar a assunção de que as habilidades de interação, discussão e participação não podem ser concebidas, como preexistentes; pelo contrário, devem ser desenvolvidas junto aos estudantes de forma gradual. Para isto, estratégias e recursos didáticos que visam o empoderamento do aluno, podem e devem ser utilizadas. Em comum, entretanto, observamos o conceito de comunicação, ou dialogia, recuperando uma das principais contribuições de Paulo Freire à análise do processo educativo e, que nos ambientes virtuais de aprendizagem, assume a forma da interatividade. Dessa forma, o professor-mediador na educação a distância com o viés participativo deve, sobretudo, assumir um papel de comunicador.

Dessa forma, o professor Marcos Silva, teórico de destaque no campo da educação online1, identifica a contribuição teórica de Paulo Freire para seu modelo proposto de "sala de aula interativa", na tentativa de superação de uma concepção mecanicista do ensino-aprendizagem (a "pedagogia da transmissão"). Embora reconheça que o teórico pernambucano não tenha tratado em sua obra do conceito de interatividade, tal qual é concebido no campo da aprendizagem mediada pela tecnologia, Silva afirma tratar-se de uma "referência essencial", na medida em que a crítica da educação bancária enfatiza a passividade e a incapacidade de o aluno criar, justamente o oposto do que acontece nos ambientes interativos (REVISTA PAIDÉI@, 2008).

Mais além, Maria Lucila Pesce propõe, então, o conceito de "dialogia digital":

> A dialogia digital também preconiza a necessidade do mediador mapear o percurso cognitivo de cada educador em formação, mediante análise criteriosa das trocas intertextuais do ambiente telemático, de modo a otimizar suas possibilidades de intervenção. Tal preocupação coaduna-se com os três eixos freireanos da interação dialógica: investigação temática, tematização e problematização do conhecimento. A mediação pedagógica do formador erguida em meio à construção de conceitos compartilhados com os docentes em formação é outro critério da dialogia digital. Tal procedimento acarreta o necessário respeito ao tempo de aprendizagem de cada educador em formação, sem que a intencionalidade pedagógica do

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

> mediador imponha-se às suas singularidades. Nesse sentido, o mediador simpatizante da dialogia digital deve atentar ao momento mais adequado para suas intervenções conceituais, de forma que estas realmente vinculem-se à demanda do grupo (OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Cabe aqui uma consideração a respeito do conceito deste professor-pesquisador. Na hierarquia do sistema UAB este é o responsável por "desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso" e lhe cabe "participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso (BRASIL, 2009). A estas são somadas outras funções como desenvolver o sistema de avaliação, adequar materiais e mídias, coordenar o trabalho dos tutores e realizar pesquisas de acompanhamento. Neste sentido, identificamos esta figura docente como a responsável por implementar as práticas de mediação pedagógica na perspectiva da aprendizagem investigativa.

Contudo, existe na atualidade uma discussão respeito do caráter docente da atividade de tutoria. No sistema UAB o tutor também tem a função de mediar a comunicação e de acompanhar os alunos, mas numa perspectiva de subordinação ao professor-pesquisador e a um planejamento preestabelecido. Contudo, como resultado de pesquisa, temos que "a ação do professor-tutor na educação a distância se distancia da real ação docente desenvolvida por ele, uma vez que, estas acabam por extrapolarem os limites estabelecidos nos documentos oficiais e projetos dos cursos nos AVEAs [ambientes virtuais de ensino e aprendizagem] em que atuam no sentido da construção da aprendizagem (SILVA, 2012, p. 8).

A partir do aprofundamento conceitual da aprendizagem participativa e de sua aplicação ao contexto da educação a distância, assim como a identificação exploratória de estratégias e recursos didáticos que possam auxiliar em sua implementação, defendemos a necessidade de pesquisas científicas, em iniciativas como a UAB, para que possamos compreender em que medida os ideais presentes nos projetos políticos-pedagógicos estão sendo ou possam a vir ser efetuados. Neste sentido, a identificação das concepções da aprendizagem participativa, seja nos

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

professores, alunos ou mesmo coordenadores passo importante para o diagnóstico do sistema. Finalmente, o mapeamento de estratégias e recursos didáticos alinhados com esta perspectiva pode dar origem a repositórios de atividades compartilhadas, na perspectiva da informação aberta e participativa, facilitando sua adoção pela comunidade acadêmica.

Referências

ALUNOS REPROVAM ENSINO A DISTÂNCIA NA UFPE. Jornal do Commercio [online], Cidades, 3 ago. 2013. Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2013/08/03/alunos-reprovam-ensino-a-distancia-na-ufpe-92405.php>. Acesso em 7 mar. 2013.

ARAÚJO, M. M. S. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 12, n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a10v1236.pdf>. Acesso em 9 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 26**, de 5 de junho de 2009 [online]. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2012.

CAPDEFERRO, N, ROMERO, M. Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, [online], 13, fev. 2012. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1127/2179>. Acesso em 18 set. 2012.

CARVALHO, A. B. G. O curso de Licenciatura em Geografia no âmbito do Pró-Licenciatura e a m de paradigma na formação dos professores. In: **VII Encontro Nacional da Anpege – Espacialidades Contemporâneas, o Brasil, a América Latina e o Mundo**, Niterói, 2007.

_____. **A Educação a Distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais** (Tese de Doutrado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

CONRAD, R-M; DONALD, J. A. **Engaging the online** learner: activities and resources for creative instruction, 2004. (Jossey-Bass Guides to Online Teaching and Learning).

DeAQUINO, C. T. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

DUMKE, G. S. **Chancellor's executive order 338**. California State University, Chancellor's Office: Long Beach, 1980.

FARIA, E. T. **Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância**. (Tese de Doutorao). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

HARRIS, L. R. A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. **The Australian Educational Researcher** [online], v. 35, n. 1, abr. 2008. Disponível em: <http://ceep.indiana.edu/hssse/Harris.pdf>. Acesso em 19 dez. 2013.

HODGE, D. C.; BAXTER, M. B. M.; HAYNES, C., A. **Engaged learning**: enabling self-authorship and effective practice. **Liberal Education and Effective Practice** [online]. Disponível em: <http://www.clarku.edu/research/mosakowskiinstitute/conferences/mar12/papers/Hodge.pdf >. Acesso em 12 set. 2011.

JONES, B. F.; VALDEZ, G.; NOWAKOVSKI, J.; RASMUNSSEN, C. **Pluging in**: choosing and using educational technology. Oak Brook, Council for Educational Development and Research-North Central Regional Educational Laboratory, 1995.

PESCE, L. M. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. In: 27ª Reunião da ANPED, Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2011. **Anais...**Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0812.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

MAIA, C. Na rede sim, na educação não. **Revista Fonte – A Educação e as Novas Tecnologias Digitais** [online], p. 63-66, dez. 2008. Disponível em: <www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp_carmemmaia.pdf>. Acesso em 14 jun. 2010.

MANDERNACH, B. J. The role of instructor interactivity in promoting critical thinking in online and face-to-face classrooms. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 5, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol5no1/mandernach_0309.htm>. Acesso em 12 mai. 2012.

MASETTO, M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

McKENZIE, J. Beyond bamboozlement. **From Now On: The Educational Technology Journal**, v. 12, n. 8, nov. 2003. [online] Disponível em: <http://www.fno.org/apr03/bamboozlement.html>. Acesso em 12 maio 2012.

OLIVEIRA, V. C. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância online**: um estudo sobre as concepções docentes (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. In RICHARDSON, Virginia (org). **Handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington: American Educational Research Association (AREA), 2001. p. 1031-1065.

PALLOF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARISIO, M. L. University teachers' conceptions of learning through online discussion: preliminary findings. In C. H. Steel, M. J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (ed.) Curriculum, technology & transformation for an unknown future. **Proceedings ASCILITE**, Sidney, 2010 (pp.733-737). Disponível em: <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Parisio-concise.pdf>. Acesso em 19 dez. 2013.

PONTES, M. F. C. *et. al.* Variables Related to undergraduate students preference for distance education classes. **Online Journal of Distance Learning Administration** [online], v. 13, n. 2, verão 2010. Disponível em: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer132/pontes_pontes132.html>. Acesso em 7. mar. 2014.

REVISTA PAIDÉI@. Entrevista com os professores Marcos Silva e Edméa Santos. **Revista Paidéi@** [*online*], Santos, v. n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=31&path[]=22>. Acesso em 2 jun. 2013.

SABBATINI, M. Ecos freireanos no ciberespaço: o pensamento pedagógico de Paulo Freire como subsídio teórico da Educação a Distância (EaD) In: **Paulo Freire em debate**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013, p. 189-214. (a)

SENGE, P. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 9 ed. São Paulo: Best Seller, 2000.

SILVA, C. L. **Coreografias e estratégias didáticas online e suas relações com os enfoques e estilos de aprendizagem docentes e discentes**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SILVA, J. S. **A ação docente na EaD**: a mediação do tutor entre o discurso e a prática. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SOUZA, A. R. B.; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Diálogo Educacional** [online], Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=2009&dd99=view>. Acesso em 11 mar. 2014.

ISSN nº 2447-4266 Vol. 1, nº 3, dezembro. 2015

DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2015v1n3p80

VALENTE, J. A. Ampliando o leque de possibilidades pedagógicas. **Fonte**, n. 8, dez. 2008. Disponível em: <http://www.prodemge.gov.br/images/stories/volumes/volume8/ucp_josearmandovalente.pdf>. Acesso em 11 jun. 2010.

WILLMS, J. D. **Student engagement at school: a sense of belonging and participation** (Results from PISA 2000). Paris: OECD, 2003. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>. Acesso em 8 mar. 2014.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. (Org.). **XII ENDIPE - Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 57-81.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. Á. **Competencias docentes del profesorado universitario:** calidad y esarrollo profesional. 2 ed. Madrid, España: Narcea, 2009.

Acesse esse e outros artigos da **Revista Observatório** em: