



GESTÃO DE REDES EDUCACIONAIS NA CIBERCULTURA

Organizadores

Livia Fernanda Nery da Silva
Gustavo Fortes Said
Leila Lima de Sousa
Thamirys Dias Viana

Universidade Aberta do Piauí - UAPI
Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD

GESTÃO DE REDES EDUCACIONAIS NA CIBERCULTURA

Lívia Fernanda Nery da Silva
Gustavo Fortes Said
Leila Lima de Sousa
Thamirys Dias Viana



2016



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Francisca Maria Soares Mendes

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

Projeto Gráfico e Diagramação

Nalton Luiz Silva Parente de Pinho

Revisão Ortográfica

Djane Oliveira de Brito

Revisão Gráfica

Elizabeth Carvalho Medeiros



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDPFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

G393

Gestão de redes educacionais na cibercultura / Gustavo Fortes Said... [et al.], organizadores. – 2016.
248 p. : il.

Inclui referências.

ISBN: 978-85-509-0006-3

1. Educação e tecnologia. 2. Inovações tecnológicas – aspectos educacionais. 3. Cultura e tecnologia. 4. Comunicação e tecnologia. I. Said, Gustavo Fortes.

CDD: 370.11

PREFÁCIO

Educação a distância: dos preconceitos aos desafios

Não têm sido poucas, nas últimas décadas, as reflexões sobre o uso e a gestão de redes educacionais, sobretudo por conta do recrudescimento das políticas públicas nessa área e, mais recentemente, em função da criação das redes sociais em plataformas digitais. O volume da produção intelectual sobre o assunto demonstra, de maneira inequívoca, a importância do mesmo para a academia e para a promoção do desenvolvimento social.

Este livro representa uma modesta contribuição ao debate sobre o tema. Ele resultou da colaboração de professores e pesquisadores que, direta ou indiretamente, participaram do curso de especialização em Gestão Educacional em Rede, promovido pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí, entre os anos de 2015 e 2016. Os 12 artigos ampliam, conjuntamente, o leque dos diversos aspectos que o tema em questão abarca, seja no que se refere ao uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, com a consequente formação de uma esfera cognitiva ampliada em nível global e ensejada de forma coletiva, seja na criação de formas difusas de subjetivação que ultrapassam o modelo pedagógico das sociedades modernas, com suas instituições voltadas à preservação das regras e do controle social.

Num contexto em que a produção e o consumo de informação já não podem ser pensados separadamente, não há limites entre o ato de ensinar e o de aprender. Pensada de maneira continuada e interdependente, a relação entre docentes, discentes e os inúmeros ambientes — físicos e/ou virtuais — de aprendizagem, gera um desconcertante número de opções individuais concernentes aos modelos pedagógicos, à formação profissional, ao trabalho, à sexualidade e, de maneira geral, aos modos de ser. Neste sentido, a onipresença das plataformas de mídia não pode passar despercebida por aqueles — professores, alunos, pedagogos, pesquisadores e gestores públicos — que se interessam pela temática e se tornam responsáveis pelo enfrentamento e pela superação dos problemas e desafios daí decorrentes.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas (de recursos técnicos e humanos, sobretudo), a educação a distância é uma realidade, é um caminho sem volta. Cumpre à academia voltar-se ao tema insistentemente, superando

paradigmas, vencendo seus próprios medos e elidindo os preconceitos que séculos de educação formal erigiram.

Assim, como nunca é tarde para repensar processos educacionais, agradecer não será jamais redundante: sinceramente, nossa gratidão a todos que se dedicaram ao curso e que contribuíram para a publicação dessa obra.

Prof. Dr. Gustavo Said (Organizador)

SUMÁRIO

UNIDADE I

A PESQUISA EM COMUNICAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E AS
ESTRATÉGIAS TRANSMETODOLÓGICAS PARA SEU AVANÇO
EPISTEMOLÓGICO E SOCIOEDUCATIVO.....9

Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre

UNIDADE II

COMUNICAÇÃO EM REDE E A EXPERIÊNCIA DIGITAL
CONTEMPORÂNEA.....29

Carlos Alberto Messeder Pereira

UNIDADE III

CONSUMO CULTURAL-TECNOLÓGICO NA CIBERCULTURA:
APONTAMENTOS PARA PENSAR PROCESSOS DE
IDENTIFICAÇÃO.....39

Gustavo Fortes Said

UNIDADE IV

A UTILIZAÇÃO DE *CLOUD COMPUTING* PARA REALIZAÇÃO DE
PESQUISAS ACADÊMICAS.....51

Pedro Alexandre Cabral

UNIDADE V

GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADES E MEIOS DE COMUNICAÇÃO:
UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS
CONTEMPORÂNEOS.....57

Leila Lima de Sousa

UNIDADE VI

EDUCOMUNICAÇÃO: NOÇÕES BÁSICAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO
DA PRÁTICA EDUCATIVA.....89

Lívia Fernanda Nery da Silva

Luís Carlos Sales

UNIDADE VII

EDUCAÇÃO E MÍDIAS: NOVAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....125

Marta Maria Azevedo Queiroz

UNIDADE VIII

PRODUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA EM REDES DIGITAIS: O PROCESSO DE MEDIATIZAÇÃO DA SOCIEDADE VERSUS O PROCESSO DE MEDIATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....133

Reia Silva Rios Magalhães e Silva

UNIDADE IX

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA MODALIDADE APLICÁVEL À WEB.161

Gildásio Guedes Fernandes

UNIDADE X

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EaD NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA DA UFPL.....183

Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira

Ubirajara Santana Assunção

Zilda Vieira Chaves

UNIDADE XI

EAD: UMA BREVE EXCURSÃO PELO MUNDO E PELO BRASIL.....195

Djane Oliveira de Brito

UNIDADE XII

ÉTICA APLICADA À GESTÃO EDUCACIONAL EM REDE.....211

Ana Regina Barros Rêgo Leal

Sobre os autores.....238

UNIDADE I

A PESQUISA EM COMUNICAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E AS ESTRATÉGIAS TRANSMETODOLÓGICAS PARA SEU AVANÇO EPISTEMOLÓGICO E SOCIOEDUCATIVO

Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre

1 UMA HISTÓRIA RECENTE

As décadas de 1980 e 1990 foram de experimentos econômicos de *fundamentalismo de mercado*: monetarismo; descontrole do capital financeiro, em especial o especulativo; novas regulamentações para a circulação de grandes capitais; aumento da concentração da riqueza (PIKETTY, 2014)¹. Foi uma fase de profunda crise sistêmica: desestruturação de importantes setores das economias locais, que provocou uma redução expressiva dos níveis de vida e de ingressos, e gerou uma transferência de amplos setores das classes médias latino-americanas para a pobreza (BAUMAN, 2005)².

Essa realidade, combinada com a instauração de regimes de *democracias restritas*, de modelo liberal, que na maioria dos países da América Latina deram

¹ George Soros (2001). *A crise do capitalismo global/Os perigos da sociedade globalizada/ Uma visão crítica do mercado financeiro internacional*, Rio de Janeiro: Campus: “... os mercados financeiros globais exercem uma influência tremenda sobre as condições econômicas por toda parte. O capital financeiro desfruta de uma posição privilegiada. O capital tem maior mobilidade que os demais fatores de produção e o capital financeiro é ainda mais móvel” (p. 10). “O capitalismo é muito bem-sucedido na geração de riqueza, mas não podemos contar com ele para assegurar liberdade, democracia e respeito à lei. Os negócios são motivados pelo lucro... as empresas visam o ganho privado não o benefício público” (p. 11). “Se damos valor a princípios universais como a liberdade, a democracia e o respeito à lei, não podemos deixá-los aos cuidados das forças de mercado; é preciso estabelecer outras instituições que os protejam. Tudo isso é quase óbvio demais para ser enunciado, mas é necessário dizê-lo porque há um credo, amplamente disseminado, de que os mercados cuidarão de todas as nossas necessidades. A isso se dava o nome de *laissez-faire* no século XIX, mas encontrei um nome melhor: fundamentalismo de mercado” (p. 11).

² Relatórios sobre as condições de vida na América Latina CEPAL, PNUD, UNESCO, Banco Mundial 2002-2005.

continuidade aos velhos modelos oligárquicos de concentração do poder político e econômico, e mantiveram as estruturas de dominação dos oligarcas locais (*caciquismo; voto sob pressão; compra e venda de votos; ameaças; repressão e assassinatos de candidatos de oposição ou populares*), não conseguiram constituir democracias com instituições fortes, democráticas e participativas. Apesar disso, esse quadro vai sendo superado, paulatinamente, em um processo de três décadas de ensaios e mudanças democráticas que, lamentavelmente, ainda conservam vícios tradicionais, vigentes desde as capitânias gerais do século XVI: corrupção; abuso de poder; administração dos negócios públicos como propriedade pessoal dos oligarcas; alta concentração da riqueza; procedimentos de gestão e governo ineficientes, demorados e autoritários. Nessas aventuras foram paradigmáticos, na década de 1990, os casos dos governos de Carlos Menen, na Argentina; Alberto Fujimori, no Peru; Fernando Collor de Melo, no Brasil; Carlos Andrés Pérez, na Venezuela; Carlos Salinas de Gortari, no México, entre os principais sátrapas de um amplo conjunto de caudilhos latino-americanos que representaram a força dos modelos anacrônicos de poder local na região (SILVA, 2004).

Na primeira década e meia do século XXI, constatam-se reordenamentos, deslocamentos e aperfeiçoamentos das estruturas políticas regionais, na busca de maior democracia e menor concentração de poder. A renovação política formal tem sido organizada mediante reformas políticas: novas constituições, leis de partidos, processos eleitorais informatizados e participação das bases nas decisões; auditoria e fiscalização; formulação de projetos de país e planos setoriais de desenvolvimento; políticas econômicas de interesse regional. Não obstante esses avanços, a configuração política geral ainda é precária e os fatores retrógrados, de poder local, continuam exercendo uma significativa presença (*gestão elitista, patriarcalismo, corrupção, autoritarismo e caudilhismo*), mediante a realização de estratégias de boicote econômico, confrontação simbólica midiática cotidiana e atos sistemáticos para deslegitimar os processos de mudança. A pesquisa histórica e política sobre as duas primeiras décadas do século XXI confirmam essa situação nas observações sistemáticas dos processos na Argentina, na Colômbia, no Chile³, na Bolívia, no Equador, no Brasil, no Paraguai e no México.

Um aspecto central na ordem sociopolítica é a inserção de estratégias de

³ Ariel Dorfman (2003). *O longo adeus a Pinochet*. São Paulo: Companhia das Letras.

marketing eleitoral, como lógica e forma generalizada de fazer “democracia” na região, a partir da década de 1980. Desse modo, a participação dos cidadãos no exercício político foi sendo reduzida, na maior parte dos casos, a práticas de depósito de votos a cada dois, quatro ou cinco anos, para eleger os representantes do poder executivo e do poder legislativo. O modelo de espetáculos midiáticos, preponderante na política midiaticizada segundo os costumes estadunidenses, tem tido realizações locais diversas, as quais privilegiam a retórica do espetáculo audiovisual como prática política central.

As grandes empresas midiáticas familiares, características nos modelos de poder latino-americanos: Marinho (Brasil); Azcárraga e Slim (México); Cisneros (Venezuela), para citar os principais, passaram a controlar o mercado simbólico de maneira ampla e penetrante; combinando a obtenção de altos lucros com a produção de hegemonia, mediante propaganda política, explícita e conotada, relacionada com seus interesses de classe e particulares. O *Príncipe Eletrônico*, teorizado por Octavio Ianni (2000), tem adquirido uma centralidade sistêmica crucial para a manutenção das estruturas políticas oligárquicas.

A realidade latino-americana mostra que em quase todos os países, estados, departamentos e províncias, há um desenho estrutural que garante o controle simbólico, político e econômico dos países pelos grupos hegemônicos, alguns deles no poder desde a época colonial. No caso do Brasil, são demonstrativos os exemplos das poucas famílias que concentram o poder midiático: Marinho, Saad, Abravanel, Frias, Civita, Collor, Sirotski, Magalhães e Macedo, que controlam as principais redes de comunicação do país, em cumplicidade com caudilhos midiáticos locais, que colaboram na estruturação de uma aparente democracia midiática. Essa concentração foi desenhada nos vários modelos de estado autoritário do século XX, em especial durante a última ditadura militar, como herança de “dote natural y aristocrática” para garantir o domínio das elites anacrônicas. É assim que os poderes políticos e os poderes econômicos regionais estabelecem redes de sistemas midiáticos oligárquicos, que constituem uma negação da democracia comunicacional e obliteram as necessidades de cidadania comunicacional para a maioria da população. A estrutura de propriedade, e de exclusividade burguesa, dos sistemas midiáticos na América Latina é uma configuração de oligopólios e monopólios absolutistas.

Nas décadas de 1990, 2000 e 2010, a matriz cientificista de apologia às tecnologias eletrônicas se intensificou, constatando-se uma penetrabilidade crescente dos sistemas e aparatos de telecomunicações e informação na vida dos latino-americanos (relatórios periódicos: CEPAL, IBGE, FNDC). Os ambientes

socioculturais são desenhados em formatos tecnocráticos de mercadejo midiático, que produzem um campo de efeitos de sentido adequado ao funcionamento sistêmico em condições de *violência generalizada, exploração do trabalho, exclusão social, patriarcalismo, racismo e crise econômica*. As percepções e sensações de mudança, dinamismo, fluxo, intensidade, contatos esporádicos, hedonismo ginástico, visibilidade, beleza, gosto, prazer e agitação confluem paradoxalmente para atualizar a ideia de um *eterno presente*.

As *democracias restritas neoliberais* conservam a essência das estruturas oligárquicas tradicionais, como também de seus modelos de concentração, e imposição, de poder político e econômico. Essa realidade, na qual pequenos grupos concentram a riqueza econômica (CASTELLS, 2013; PIKETTY, 2014; HARVEY, 2014), segue o modelo capitalista global. Esses arranjos democráticos, na América Latina, apresentam um excesso de procedimentos formais, desenhados fora de projetos de estado ou de país, e respondem a interesses imediatistas de maximizar lucros e satisfações das elites. As operações, movimentos e institucionalizações do *jogo democrático restrito* procuram manter a desorganização e corrupção seculares, que tem enquadrado a maioria da população em condições de pobreza, exclusão e analfabetismo político. Na segunda década do século XXI, constata-se também um esforço intenso das elites conservadoras por manter seu *status quo*. Para isso, expandem seu funcionamento institucional anacrônico, ineficiente e excludente, que pretende frear os avanços sociais, educativos e econômicos alcançados neste século. O atual período de instabilidade mostra o confronto histórico entre setores que trabalham pelas mudanças democráticas da ordem social e política, e grupos de poder tradicional, acostumados à apropriação da maior parte da riqueza das suas formações sociais.

No final do século XX e início do século XXI, fase de saturação do modelo neoliberal, houve um expressivo número de regimes constitucionais depostos por suas fraquezas e seus vícios: Carlos Andrés Pérez, na Venezuela; Alberto Fujimori, no Peru; Abadía Bucaran, Jamil Mahuad e Lucio Gutiérrez, no Equador; De la Rúa, na Argentina e vários governos na Bolívia, no Paraguai, na Nicarágua e no Haiti. Esse conjunto é demonstrativo do fracasso econômico e político das políticas oligárquicas na América Latina (GARCÍA CANCLINI, 2002). A ação depredadora do *neoliberalismo*, leia-se *fundamentalismo de mercado*, condenou à miséria, à exclusão, à pobreza e ao êxodo dezenas de milhões de pessoas no continente. Em alguns casos, como na Colômbia e na maior parte de América Central, a guerra civil foi inevitável. A América Latina

neocolonial mostrou, assim, uma carência de organizações, estratégias e, principalmente, projetos de nação que transformassem radicalmente o modelo oligárquico de *democracias restritas*.

2 OS PROCESSOS DE MIDIATIZAÇÃO

A denominada redemocratização latino-americana dos anos 1980 foi realizada em um grupo numeroso de países, mediante a institucionalização e a estruturação de processos de midiática intensos e acelerados. Esses processos, que combinaram mudanças políticas, midiáticas e culturais, têm sido um fator contextual decisivo para as pesquisadoras e os pesquisadores do campo das ciências da comunicação, dado que definem uma área de problemáticas de caráter sociocultural relevantes para a realidade das formações sociais contemporâneas. Na dimensão política, as campanhas adotaram o modelo de espetáculo televisivo e as estratégias e assessorias da matriz estadunidense. Os políticos que adquiriram ampla penetração, presença e visibilidade foram transformados em celebridades através de lógicas mercadológicas que os tornaram mercadorias consumíveis, desejáveis, instigantes. O processo político foi sendo reduzido de suas dimensões de propaganda, divulgação, transmissão e circulação de mensagens ao mercadejo de ofertas bombásticas ou tecnocráticas. Boa parte dos cidadãos, inclusive aqueles que não tinham maior vivência midiática, foi sendo seduzida pelos modelos de interação simbólica e encanto das estratégias políticas midiaticizadas. A maioria da população da América Latina e do Brasil foi cooptada para o jogo do *Príncipe Eletrônico* (IANNI, 2000); a novidade simbólica fluiu com dinamismo: sua penetrabilidade, sua força retórica, o imperativo de suas imagens e seus jogos de sentido tornaram possíveis as montagens e os truques. As lógicas e estratégias midiáticas, *tecnoculturais*, produziram, assim, um *campo de efeitos de sentido* favoráveis ao *status quo*, e possibilitaram o estabelecimento e a vigência das *democracias restritas*, que favoreceram as posições de poder das elites econômicas.

É pertinente perguntar até que ponto os meios de comunicação, principalmente no seu *formato empresarial comercial*, no qual a política é definida como mais um negócio lucrativo, contribuíram para a degradação da cultura, da educação e das práticas políticas dos anos 1980 até a segunda década do século XXI, no Brasil e na América Latina? Por exemplo, figuras como Menen, Fujimori, Bucaran, Collor, Fox e Pérez, produzidos simbolicamente

como “alternativas modernas”, no período pós-ditatorial, poderiam ter constituído seus projetos de poder e depredação sem a centralidade dos meios? Até que ponto os jogos sensacionalistas, as simulações midiáticas, os espetáculos grotescos, os circos eletrônicos e as campanhas (difamação/crédito), além de apresentar em formatos audiovisuais os candidatos, contribuíram para um aperfeiçoamento e para uma superação das formas anacrônicas de fazer política? A compreensão da dialética *continuidade/ruptura* passa pela necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o cruzamento do campo político pelo campo midiático e vice-versa.

O desgaste simbólico, político, econômico e social em fins dos anos 1990 e início dos anos 2000, mostrou para a história latino-americana que as maiorias conseguiram perceber os jogos retóricos das oligarquias, como também os enganos econômicos do liberalismo monetarista, que chegaram a um ponto crítico de desestabilização e provocaram amplas manifestações, destituições e processos de renovação em vários países do continente. A esperança de uma nova época foi fortalecida por políticas sociais de inclusão que se limitaram, em alguma medida, ao poder tradicional, e também por políticas internacionais de cooperação entre nações latino-americanas. Foi assim que se constituíram a UNASUL (União de Nações da América do Sul) e a CELACC (Comunidade de Estados da América Latina e do Caribe), como projetos de integração e fortalecimento latino-americano.

Os sistemas midiáticos, monopólicos e oligopólicos, definiram estratégias de ataque atualizadas, negaram de modo sistemático a importância e o valor dos processos de integração e de cooperação latino-americanos. Apesar disso, nem com todo seu poder econômico e sua hegemonia simbólica, ao ter a propriedade e o controle das grandes redes de comunicação, conseguiram evitar a emergência e a entrada de novos *sujeitos sociais e políticos coletivos* nas reformulações dos mecanismos de *poder*.

No campo midiático, a *comunicação digital* anuncia e constrói uma transformação cultural radical. A constituição da dimensão digital, em especial a revolução das condições e os modos de produzir comunicação, questiona e gera uma crise histórica em toda a estrutura de poder das *indústrias culturais burguesas*, as quais constatarem que a época da hegemonia totalitária dos seus sistemas midiáticos entrou na fase de desestruturação. No campo político, as oligarquias tradicionais e liberais vão perdendo força, presença e hegemonia em várias *formações sociais* do continente. Pouco a pouco os cidadãos foram percebendo algumas retóricas do mercadejo simbólico e foram

desenvolvendo novas leituras e ideias sobre o mundo político contemporâneo (IANNI, 2000; MARTIN-BARBERO, 2006; SANTOS, 2006; CASTELLS, 2013; MALDONADO, 2013).

Na fase atual, constata-se processos socioculturais de renovação que mostram uma relação inversamente proporcional entre os fluxos midiáticos do poder empresarial tradicional e as posturas e comportamentos políticos dos cidadãos comuns. Os grandes sistemas midiáticos oligopólicos e monopólicos tiveram que assumir o papel de *Príncipes Eletrônicos Explícitos*, convertendo-se em vanguardas políticas do conservadorismo e da reação. Essa reformulação mostra a necessidade histórica das oligarquias de confrontar as novas realidades políticas, nas quais a participação das classes trabalhadoras tem sido crescente (mercados, movimentos sociais, mídias alternativas). De maneira concomitante, a falta de visão estratégica e de sabedoria social e histórica os leva a supor que podem retornar a modelos autoritários dos séculos anteriores, e desenham políticas simbólicas de ataque constante, cotidiano e intenso contra as reformas das condições de vida social.

O conjunto de fantasias produzidas pelos sistemas midiáticos hegemônicos sobre o caráter absoluto da *sociedade democrática de mercado* tem chocado com a crua realidade histórica que mostra o fracasso dos programas neoliberais. O jogo retórico, entusiasta e sistemático dos *slogans*: “*liberdade, desregulamentação, eficiência, qualidade total e engenharias empresariais*” resultou insuficiente para manter o controle dos grupos subalternos. Esses setores sociais que experimentaram duas décadas de desemprego, roubo da poupança, assalto aos investimentos e corrupção generalizada nas empresas, nos governos, nas instituições, manifestaram seu desacordo com o modelo e deram outros rumos às suas opções políticas. Fruto dessa conjuntura são as reformas na ordem midiática em vários países da América Latina, que incorporaram critérios de responsabilidade social, participação, serviço público, democratização das frequências, distribuição equitativa entre todos os setores sociais, livre acesso, fomento da produção local e regional nas políticas, nas normas, nos regulamentos da vida midiática de suas comunidades.

O presente histórico é de conflitos e instabilidades; os grupos oligárquicos procuram conter as reconstruções, transformações, ensaios e experimentação de novos rumos. O fato crucial é que um número expressivo de seres humanos no Brasil e na América Latina percebe que pode construir uma nova história; que no lugar da lógica do crescimento selvagem do capitalismo periférico, há alternativas de bem-viver. Na atualidade, recobra força a visão de que os seres

humanos (e não o dinheiro) devem ocupar um lugar central nas concepções comunicativas, políticas, científicas, econômicas, sociológicas, educativas ou filosóficas. Os atuais projetos de transformação têm aberto brechas para que as classes subalternas questionem o sistema de dominação, o reformulem e iniciem um processo de mudanças importantes das instituições, das estruturas e dos modos de vida. A dimensão educacional, em particular, é central nesses processos de transformação.

3 AS MUDANÇAS E OS FLUXOS

Os anos 1980 e 1990 foram períodos nos quais o modelo de Estado Mínimo, combinado com a desregulamentação da circulação dos grandes capitais financeiros, a restrição sistemática dos direitos sociais e econômicos, a apologia industrial generalizada, a disseminação de filosofias utilitaristas, instrumentalistas e pragmáticas, e o auge do *fundamentalismo de mercado*, geraram uma crise devastadora na passagem do século XX para o XXI. Nos últimos quinze anos, o debacle social e econômico provocado pelo modelo *neoliberal* nas economias latino-americanas, e nos principais centros mundiais, levou à reconfiguração de estratégias e mostrou que até importantes teóricos do “Consenso de Washington” aprenderam as limitações, os perigos e as perversidades do modelo neoliberal (SOROS, 2001; STIGLITZ, 2006).

Na dimensão comunicacional, os processos de informatização e midiaticização acelerados, intensificados com a invenção da *internet*, têm produzido uma transformação acelerada dos modos e das formas de comunicação humana (IANNI, 2000; SANTOS, 2002; SODRÉ, 2002; MATTELART, 2009; CASTELLS, 2009, 2013; MALDONADO, 2013). De fato, segundo dados da Pesquisa Brasileira de Mídia (SECOM/2015: <http://www.secom.gov.br/>), hoje, aproximadamente 48% da população brasileira trabalha, estuda e vive navegando no mundo digital. Ainda não é a maioria, mas se relacionado esse dado com o passado imediato, constatamos que a penetração dessa tecnologia duplicou nos últimos cinco anos, e há uma tendência de passagem intensa dos meios analógicos para os meios digitais, e de estes últimos se constituírem na principal fonte de informação e entretenimento.

Na América Latina, os indicadores de penetração, uso e apropriação da *internet* mostram a mesma tendência que no Brasil. Esse processo de mudança afeta, em vários sentidos, as formas tradicionais de comunicação oligárquica. Enfraquece a concentração das fontes de informação em poucos grupos de poder

local e transnacional. De outra maneira, mostra, também, que há potencialidades de transformação sociocultural, dada a mudança das condições de produção simbólica; porém, ainda requer ajustamento da constituição de processos fecundos das apropriações tecnológicas, comunicativas e culturais.

As infraestruturas de produção comunicacional, que exigiam no século XX enormes, custosas e complexas bases industriais para a produção de jornais (impressos de circulação diária), programas televisivos (de ampla cobertura), produtos radiofônicos e filmes, foram, paulatinamente, sendo superadas pela *micro* e pela *nanotecnologia*. Essas modificações tecnológicas colocaram à disposição de bilhões de pessoas as novas condições de produção, de informação e de comunicação massiva. As possibilidades de produção de mensagens se ampliaram progressivamente e permitiram a entrada de milhões de produtores comunicacionais e culturais na *midiosfera* mundial. A constituição dos modos, formas e processos de comunicação digital fez possível a participação internacional de múltiplos meios de comunicação que antes só alcançavam uma escala local ou de caráter microprodutivo, no espaço comunicacional mundial (CASTELLS, 2009; PISCITELLI, 2009; MALDONADO, 2008b).

Contudo, essas alterações não expressam uma transformação automática cultural midiática generalizada; pelo contrário, as culturas comunicacionais dos grandes meios industriais comerciais continuam atuando, penetrando e condicionando com força preponderante as “mentes e os corações” dos telespectadores, radiouvintes e leitores em nossas sociedades. A cultura do lixo *simbólico* continua presente em grande parte da programação comercial, em especial nos programas de entretenimento e ficção, ainda mais na produção jornalística comercial das elites. Os produtos “informativos” dos grandes meios não resistem a uma análise crítica básica sobre *multiplicidade contrastada de fontes; tratamento rigoroso dos dados estatísticos; estruturação discursiva de qualidade; respeito pelas alteridades de origem; de pensamento, de gênero, de cultura e de religião*.

Tem sido no campo jornalístico que se constataram os maiores impactos da alternativa de comunicação digital. O caso Barack Obama é uma amostra paradigmática, sua estratégia de propaganda em *internet* tornou possível a candidatura de um negro pelo partido democrata nos EUA, e operou o “milagre” de vencer os republicanos com uma alternativa de minorias, em uma sociedade manifestamente racista. Uma observação sistemática da produção jornalística e comercial na primeira década e meia do século XXI mostra uma expressiva perda de *penetração* dos grandes meios oligárquicos. A realidade evidencia

centenas de milhões de latino-americanos no Uruguai, na Bolívia, no Brasil, na Argentina, na Venezuela, no Equador, no Chile; no México, na Colômbia, no Paraguai, em El Salvador, em Honduras e na Nicarágua, que têm tomado posições críticas à lógica política dos meios massivos comerciais, e apoiam propostas renovadoras para suas formações sociais. Em movimento simultâneo, constata-se um *campo de efeitos políticos* inversamente proporcional aos investimentos destrutivos dos grandes meios comerciais. Em sete de dezembro de 2009, o presidente Lula alcançou 83% de avaliação ótima ou boa, segundo sondagens do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) para a Confederação Nacional da Indústria. É curioso que esse indicador se manifestasse em um ambiente de cotidiana agressão simbólica, por quase toda a grande mídia brasileira, durante os oito anos desse governo. Na fase atual, depois de mais de uma década de ataques, constata-se uma tendência de estruturação de *efeitos de sentido* a favor das lógicas conservadoras. Há que considerar que, além do campo midiático, estão os processos cíclicos de desgaste das gestões governamentais e a reformulação das forças de direita no continente, nos estratos juvenis.

Na contemporaneidade ocorre uma reconfiguração dos processos comunicacionais massivos, grupais, locais, interpessoais, interculturais, científicos, étnicos, econômicos e políticos. Os modelos generalistas, comerciais, de mídia, ainda são hegemônicos; no entanto, em termos de perspectiva histórica, sua desestruturação está anunciada e exigirá uma profunda reformulação de suas bases produtivas, conceituais, culturais e sociais (MATTELART, 2009; WALLERSTEIN, 2009; CASTELLS, 2013; MARTIN-BARBERO, 2014; ASSANGE, 2014; MALDONADO, 2014).

Alguns dos modos de *comunicação digital* que funcionam na atualidade são o prelúdio do que qualitativamente virá. No campo científico há reestruturações importantes de culturas, processos, ambientes, formatos, fluxos, condições e relações de produção de conhecimento. A *experimentação*, por exemplo, tão custosa e difícil de ser realizada nos espaços físicos, atualmente ampliou-se e aperfeiçoou-se com os recursos e simuladores digitais. A produção, a orientação, a direção e a realização de projetos transcontinentais de pesquisa é hoje um fato do dia a dia da cooperação, integração e educação transformadoras. A produtividade aumentou aceleradamente neste século porque os recursos e condições digitais permitem trabalhar, simultaneamente, em vários processos com rigor, de modo sistemático e inventivo.

No mundo atual, estão à disposição bibliotecas internacionais digitais

magníficas; bancos de dados riquíssimos; informação científica focada, atualizada, organizada, sistematizada. As relações de trabalho no campo científico mudaram amplamente, as redes e os sistemas horizontais tornam possível uma produção coletiva qualificada, combinada, com grupos, núcleos e coletivos em vários pontos geográficos. As temporalidades e espacialidades de geração de conhecimento foram profundamente transformadas. Hoje, o mundo existencial dos saberes está sendo atravessado por uma interculturalidade fecunda; os cidadãos do planeta são nutridos por uma diversidade de culturas intelectuais que desestruturam os logocentrismos locais e ocidentais. O melhor da ciência está, cada vez mais, à disposição de um número maior de pessoas; ao mesmo tempo, a própria ciência vai incorporando epistemologias múltiplas e supera seus formalismos logocêntricos e etnocêntricos.

Na pesquisa em comunicação, os modelos estruturais funcionalistas que ainda têm peso expressivo no campo, vão sendo profundamente questionados pelas demandas científicas, culturais, sociais e intelectuais da comunicação democrática, alternativa, popular, multimídia, transmídia e digital. As dicotomias, as ortodoxias, os esquemas “absolutos”, os rituais fechados, as concepções autoritárias, o culto aos “números”, as práticas retóricas formais, os jogos de poder anacrônicos, vão mostrando suas impertinências e são desbordados pela produção criativa e renovadora no campo.

A pesquisa em comunicação na segunda metade do século XX já mostrava a necessidade de trabalhar suas problemáticas mediante concepções *transdisciplinares*, já que as lógicas disciplinares mostraram-se insuficientes e inadequadas para tratar *problemas/objeto* em comunicação (VERÓN, 1977; CERTEAU, 1994; MATTELART, 2004, 2014; MALDONADO, 2013). A emergência do campo de conhecimento em comunicação deu-se na época de crise dos paradigmas disciplinares totalizantes, a pretensão de sabedorias “totais” foi desmontada pelas revoluções científicas e lógicas da primeira metade do século XX (GORTARI, 1956; WITTGENSTEIN, 1988; HALLER, 1990; JAPIASSU, 1991; BAKHTIN, 1993; MILLS, 1995; WALLERSTEIN, 1996; BATESON, 2006; SANTOS B., 2006; SARTRE, 2011; MALDONADO, 2013; MARTÍN BARBERO, 2014; MATTELART, 2014).

A despeito da existência dessa conjuntura intelectual de abertura, o campo de conhecimento em comunicação estruturou-se, institucionalmente, na matriz *positivista* do *funcionalismo* estadunidense. Foi nesse modelo que a pesquisa em comunicação organizou-se e expandiu-se como um campo específico de fazeres técnicos, administrativos, acadêmicos e de pesquisa

científicos. Essa marca inicial, junto à sua posterior articulação ao modelo “matemático” das telecomunicações, formulado por Claude Shannon (1949), estabeleceu a hegemonia metodológica e conceitual nas primeiras oito décadas de vigência da área. Na conjuntura sociocultural, tecnológica e científica atual, esse referente teórico-metodológico é carente de futuro e mostra, cada vez mais, suas limitações epistemológicas e operacionais, e atua mediante redundâncias que saturam o exercício do pensamento e da pesquisa.

A partir da década de 1980, com atualização da *cibernética social*, das *teorias críticas alternativas*, não absolutistas; com a renovação da *ecologia comunicacional* da Escola de *Palo Alto*, configurou-se um ambiente epistêmico favorável ao fortalecimento das metodologias qualitativas. Nessa conjuntura de queda das ditaduras latino-americanas, floresceram as pesquisas e o pensamento *interculturais*. Foi nessa fase que se deu um robustecimento da investigação com públicos, audiências e processos de apropriação, pesquisas que contribuíram à crítica do modelo instrumental linear, preponderante. No contexto mais amplo das ciências sociais, deu-se abertura e fortalecimento aos olhares não logocêntricos e não etnocêntricos, o que corroborou o robustecimento dos problemas comunicacionais em uma perspectiva socioantropológica integradora. Na mesma perspectiva, a área da comunicação se beneficiou da superação do formalismo originado nas ciências da linguagem, o que enriqueceu a sociosemiótica, as *análises de discurso* e as pesquisas interdisciplinares latino-americanas.

A partir dos anos 1990, a pesquisa *multimetodológica* em comunicação adquiriu uma força epistêmica importante, que renovou a práxis teórica e metodológica do campo. Em meados da segunda década do século XXI, essa vertente de pesquisa possuía uma experiência interessante de produção e sistematização de conhecimentos, e tornou possível a combinação de métodos, procedimentos e estratégias para a resolução de problemáticas comunicacionais. Em continuidade com essa vertente, foi construída a opção *transmetodológica* como aquela que trabalha o aprofundamento epistemológico da vertente *multimetodológica*, ao promover a inter-relação de lógicas, concepções, experiências, discursos, táticas, estratégias e técnicas para abordar e construir problemáticas de pesquisa em comunicação.

A configuração de complexos comunicativos digitais que aglutinam e imbricam vários discursos significantes, estruturas e estéticas exige o desenho de estratégias transmetodológicas que permitam aproximações, construções e reformulações produtivas sobre esses processos comunicativos. Os desafios

transmetodológicos também se apresentam, na dimensão contextual, ao se constatar que os objetos de referência a serem problematizados, em pesquisa comunicativa digital, apontam manifestações multiculturais, pluridimensionais e polissêmicas. Nessas condições, as necessidades metodológicas e de conteúdo exigem a cooperação de vários saberes, disciplinas e lógicas.

A *cultura* colaborativa, em especial aquela gerada pelo *software livre*, mostra como a operacionalização fecunda de lógicas informáticas, sociais, culturais e políticas se beneficia do encontro de saberes, de pesquisas, de habilidades, de competências, de técnicas e de estratégias de transformação. Os *softwares* colaborativos tornam possível compreender a necessidade de *confluências* na produção de conhecimentos, de técnicas e de realidades organizativas. No campo da comunicação, as perspectivas e programas de pesquisa precisam de uma inter-relação forte e profunda com as realidades contemporâneas, as riquezas das invenções digitais, que não devem ser reduzidas a discurso mercadológico. É imprescindível que a pesquisa comunicacional inclua a diversidade, a complexidade e a inventividade nas problemáticas contemporâneas. É necessário considerar o caráter *multidimensional* e *multicontextual* dos processos de comunicação atuais. A construção, a formulação, a resolução e a sistematização de problemáticas requerem visões e estratégias *transmetodológicas* que aglutinem métodos para a resolução de problemáticas comuns.

De fato, há recortes monometodológicos produtivos que têm validade para resolver problemas pontuais ou aspectos de problemas. Nessa orientação, é pertinente também destinar energias intelectuais para o desenvolvimento de métodos particulares, nas diversas áreas da comunicação (psicoesfera; tecnoesfera; semiosfera; socioesfera etc.). No entanto, esses esforços não estão em contradição com a necessidade de articular problemáticas metodológicas gerais para os processos comunicacionais. Por exemplo, para investigar a *produção audiovisual televisiva* sobre a América Latina exibida no Brasil, foram necessárias as contribuições de vários campos do conhecimento e de várias estratégias metodológicas para pesquisar a diversidade, a *multidimensionalidade* e a configuração complexa desse campo audiovisual: teorias do cinema; retórica; antropologia das culturas comunicativas; sociologia da cultura; ciências da linguagem; ciências políticas; semiologias; psicologias; economia política da comunicação; teorias da informação e teorias da “recepção” contribuem para avançar no conhecimento desses processos.

A *Transmetodologia* se inspira e apreende das filosofias ancestrais, em especial as *indo-americanas*; das epistemologias autóctones, particularmente

as do Sul; das sabedorias críticas produzidas durante séculos, de maneira preponderante aquelas que negam os “absolutos”, as “totalidades fixas”, a inércia, as taxonomias formais que aprisionam o pensamento e a prática investigativa. A *Transmetodologia* enfrenta os manuais, quando considerados como principal recurso metodológico; confronta, também, os formalismos sistêmicos, estruturais, funcionais, pragmáticos e retóricos, que nas doutrinas metodológicas predominantes se apresentam como única opção para a produção do pensamento para a formulação de projetos, para o trabalho construtivo e para exercer o método.

A *Transmetodologia* reconhece, assim, a relevância da *dialética*, que durante milênios há problematizado a produção de conhecimento de modo crítico e inventivo, desde Heráclito e Anaximandro. A *Transmetodologia* dialoga com as metodologias indígenas (GORTARI, 1980), se nutre das metodologias orientais (GIAP, 1976) com seus paradoxos, reflexões, processos: intensos/fluidos, lentos/acelerados, calorosos/frios, reflexivos/operativos, fortes/sensuais. Aprende também da vertente *romântica*, do *anarquismo*, do *cristianismo revolucionário*, do *comunismo utópico*, do *pensamento islâmico medieval*, do *liberalismo radical iluminista*, do *judaísmo ecumênico*, da filosofia revolucionária de Marx, do *budismo humanista popular* e do *agnosticismo crítico*. Alimenta-se, também, nas suas premissas, da *filosofia analítica* (PITKIN, 1984; WITTGENSTEIN, 1988; HALLER, 1990; HABERMAS, 1999), do *existencialismo revolucionário* (SARTRE, 1979), do *materialismo dialético* (MARX, 1977), da hermenêutica (RICOEUR, 1997; MERLEAU-PONTY, 2001), da *lógica dialética* (GORTARI, 1956, 1965; LEFEBVRE, 2013), da história da ciência (WALLERSTEIN, 1996), das teorias das comunicações transformadoras (WINKIN, 1994; MATTELART, 2004; MARTÍN-BARBERO, 1996), das teorias da cultura e da linguagem renovadoras (BAKHTIN, 1993; BACCIGA, 1998; LOTMAN, 2000; FABBRI, 2000; BARTHES, 2001; ECO, 2003; PEREIRA, 2009).

A *transmetodologia* define o campo da comunicação em termos *multilógicos*; concebe os processos, as estruturações, as relações, os nexos e os intercâmbios entre diferentes dimensões e contextos comunicacionais como *conjuntos*, *sistemas*, *campos*, *formações* e *modos* que requerem de várias estruturações lógicas para sua explicação, compreensão e construção. Para isso, trabalha com lógicas dialéticas (GORTARI, 1970), lógicas analíticas (WITTGENSTEIN, 1988), lógicas para-consistentes (COSTA, 1999), lógicas intuitivas (BERGSON, 2006), lógicas paradoxais (RUSSEL, 1978), lógicas ecológicas comunicacionais (BATESON, 2006), lógicas abduativas (PEIRCE,

1975) e lógicas formais (GORTARI, 1972; COSTA, 1999; LEFEBVRE, 2013).

A riqueza sociocultural, cognitiva, linguística, política, psíquica e econômica da comunicação exige a confluência de sabedorias aglutinadoras, em cooperação e conflito, atravessadas por processos de interpenetração em estratégias *transmetodológicas* nas quais confluam procedimentos e concepções heurísticas em um processo conjunto de produção de conhecimentos sobre problemáticas comunicativas.

Neste artigo, ficam expostos aspectos básicos e estruturais da proposta *transmetodológica* que se constitui em uma vertente suscitadora para trabalhar o desafio contemporâneo da pesquisa em comunicação e nas ciências sociais em uma América Latina em dinâmico processo de transformação, e em uma época de profundas mudanças nas condições de produção, circulação e invenção da comunicação.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação e linguagem/Discursos e ciência*. São Paulo: Moderna, 1998.

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 1973.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Edusp, 1993.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós, 2005.

BATESON, Gregory. *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa, 2006.

BERGENSON, Henri. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *A galáxia Internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Gulbenkian, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Newton C.A. da. *O conhecimento científico*. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

DORFMAN, Ariel. *O longo adeus a Pinochet*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ECO, Umberto. *Tratado geral de semiótica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FABBRI, Paolo. *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa, 2000.

GIAP, Vo Nguyen. *Guerra del pueblo contra guerra de destrucción*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1976.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GORTARI, Eli de. *La ciencia en la historia de México*. México: Editorial Grijalbo, 1980.

_____. *Lógica general*. 5.ed. México: Editorial Grijalbo, 1972.

_____. *El método dialéctico*. México: Editorial Grijalbo, 1970.

_____. *Introducción a la lógica dialéctica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1999.

HALLER, Rudolf. *Wittgenstein e a filosofia austríaca*. São Paulo: Edusp, 1990.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LOTMAN, Yuri. *La semiosfera III: Semiótica de las artes y de la cultura*. Valencia: Universidad de Valencia, 2000.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

MALDONADO, A. Efendy. *Transmetodología de la investigación teórica en comunicación: Análisis de la vertiente Verón en América Latina*. Quito: Editorial Quipus - CIESPAL, 2009.

_____. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, A.E.; BONIN, J.; ROSARIO, N. (Orgs.). *Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa*. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2013.

_____. Identidades latinoamericanas en Porto Alegre y Barcelona, interculturalidad y medios de comunicación. *Revista Fronteiras/Estudos Midiáticos*, n. 2, Volume X, maio/agosto 2008 (b), p. 81-94.

MALDONADO, A. Efendy; FRAGOSO, Suely (Org.) *A internet na América Latina*. Sulina: Porto Alegre, 2009.

_____. América Latina berço da transformação comunicacional no mundo. In: MELLO, J.M. de. *Pensamento comunicacional latino-americano*. Cátedra Unesco/Umesp, São Bernardo do Campo/SP: Editora UMESP, 2004.

MARTÍN BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

_____. Debates latinoamericanos. In: MARTÍN BARBERO, J. *Pré-Textos: conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Cali: Univ. Del Valle, p. 143-205, 1996.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da Economia Política*. 5. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MATTELART, Armand. *Por una mirada-mundo: conversaciones con Michel Sénécal*. Barcelona: Gedisa, 2014.

_____. *Un mundo vigilado*. Barcelona: Paidós, 2009.

_____. *Pensar as mídias*. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Geopolítica de la cultura*. Montevideo/Santiago de Chile: Ediciones Trilce/LOM, 2002.

MEDINA, Cremilda (Org.). *Liberdade de expressão: direito à informação nas sociedades latino-americanas*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2010.

MERLEAU-PONTY. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MILLS, C. Wright. *La imaginación sociológica*. Santiago do Chile: Fondo de Cultura Económica, 1995.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Edusp, 1975.

PEREIRA VALAREZO, Alberto. *Las claves semióticas de la televisión*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; ABYA YALA; Corporación Editora Nacional, 2009.

Pesquisa Brasileira de Mídia (2015): Hábitos de Consumo de Mídia pela População Brasileira. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 14 de out. 2015.

PISCITELLI, Alejandro. *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación.* Buenos Aires: Santillana, 2009.

PITKIN, Hanna. *Wittgenstein: El lenguaje, la política y la justicia.* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1984.

PRIETO, Daniel; POL, Peter. *e-Learning comunicación y educación: El diálogo en el ciberespacio.* São José de Costa Rica: Radio Nederland Training Center, 2006.

RICOEUR, Paul. Mundo do texto e mundo do leitor. In: RICOEUR, P. *Tempo e narrativa.* Tomo III. Campinas/SP: Papirus, 1997.

RUSSEL, Bertrand. *Os pensadores: Bertrand Russell e George Edward Moore.* São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política.* Madrid: Trotta, 2005.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção.* São Paulo: EDUSP, 2002.

SARTRE, Jean Paul. *Crítica da razão dialética (Libro 1).* 6. ed. Buenos Aires: Losada, 2011.

SHANNON, Claude. *The Mathematical Theory of Communication.* Illinois: Illini Books, 1949.

SILVA, Carlos da (Org.). *Enciclopédia de guerras e revoluções do século XX: as grandes transformações do mundo contemporâneo.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOROS, George. *A crise do capitalismo global: os perigos da sociedade globalizada: uma visão crítica do mercado financeiro*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

STIGLITZ, Joseph E. *El malestar en la globalización*. Barcelona: Punto de Lectura, 2006.

VERÓN, Eliseo. *Ideologia, estrutura e comunicação*. 2. ed. São Paulo, Cultrix, 1977.

_____. *A produção de sentido*. São Paulo: Cultrix-EDUSP, 1981.

_____. *Construir el acontecimiento*. Barcelona: Gedisa, 1983.

WALLERSTEIN, Immanuel et. al. *Para abrir as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

WINKIN, Yves. *La nueva comunicación*. 4. ed. Barcelona: Kairós, 1994.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica, 1988.

UNIDADE II

COMUNICAÇÃO EM REDE E A EXPERIÊNCIA DIGITAL CONTEMPORÂNEA

Carlos Alberto Messeder Pereira

A primeira ideia que deve ficar clara para que possamos entender a natureza da comunicação em rede e sua dinâmica é que ela é parte de algo maior, ou seja, é parte da *sociedade em rede*, uma nova forma de organização social, uma nova morfologia das sociedades contemporâneas da era da informação, apoiadas sobre a tecnologia digital, em que os *fluxos* ganham enorme importância, tendo forte impacto sobre a dinâmica social, assim como sobre o comportamento dos atores nesse meio, e sobre as formas de poder e de segmentação social.

Nas palavras de Castells (1999), um dos teóricos mais expressivos do fenômeno das redes:

(...) redes constituem a nova morfologia de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. Além disso, eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fatores cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social (CASTELLS, 1999, p. 497).

É neste tipo de sociedade que vivemos atualmente, marcada ainda por forte globalização, fenômeno que nos expõe de modo contínuo e intenso a informações vindas de todas as regiões do planeta, em tempo real, independente de nossa localização geográfica e/ou posição social. Esse processo de exposição contínua à diferença cultural é responsável tanto pela crescente relativização de perspectivas culturais quanto pelo acirramento de preconceitos e conflitos culturais, fenômenos que ocorrem de modo simultâneo e contraditório e estão presentes na experiência social de todos os segmentos sociais.

Aproximando-nos mais diretamente do campo da comunicação, podemos afirmar que o conjunto de processos que recebe o nome de *comunicação* – muito anterior, diga-se de passagem, aos avanços tecnológicos digitais que marcam as sociedades contemporâneas – sempre se caracterizou por ser uma experiência que não apenas pressupõe, mas reforça a existência de *redes*, assim como força nossa inserção e interação nestas mesmas redes. Isso nos remete imediatamente à ideia de que o fenômeno das redes (sociais, culturais etc.) é muito anterior às *redes digitais* que tanto conhecemos hoje, constituindo mesmo parte intrínseca da dinâmica sociocultural em geral.

Não pretendemos, de modo algum, retirar a originalidade da expressão “comunicação em rede”, que nos parece não apenas uma ideia cara às formas de comunicação que experimentamos hoje, mas, igualmente, um conceito que aponta para um forte diferencial das dinâmicas sociais contemporâneas. Segundo a Wikipédia, “*comunicação em rede* refere-se à transferência eletrônica de informações, comunicação mediada por um computador ou periférico. Com o surgimento das novas tecnologias, muito tem facilitado a informação circular livremente, emitida de pontos diversos” (*sic*)¹.

O que gostaríamos de fazer, inicialmente, é salientar alguns aspectos da compreensão da dinâmica social e de comunicação que o momento atual nos permite, sobretudo, recuperar. Hoje, estamos muito acostumados, em nosso cotidiano de comunicação, ao envolvimento simultâneo de mais de duas pessoas nos processos comunicativos que experimentamos nas diversas plataformas de comunicação que temos à nossa disposição. Isso parece ser a prova definitiva de que as redes são um fenômeno não apenas recente, mas profundamente dependente das tecnologias digitais, nossas parceiras insubstituíveis no dia a

¹ Wikipédia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunica%C3%A7%C3%A3o_em_rede>. Acesso em: 21 de jul. 2015.

dia – o que é, digamos, uma meia-verdade.

Até muito recentemente, duas formas de comunicação nos eram bastante evidentes – de *um pra um*, quando dois agentes comunicacionais entravam em relação direta, e de *um pra muitos*, o que é tão bem ilustrado pela comunicação de massa – e demonstrado de modo amplo e evidente pela TV – e, nesse ambiente de comunicação, talvez ficasse mais difícil imaginar a existência ou a presença de redes e, mais ainda, identificar com clareza sua natureza bem como seus efeitos sobre nosso cotidiano sociocultural.

Entretanto, mesmo nessa era de vigência de modelos e/ou registros de comunicação que não o da comunicação em rede como experimentamos hoje, o universo comunicacional já nos inseria em redes. Naquele momento, entretanto, elas não tinham nem a dimensão das redes atuais nem sua enorme e fácil visibilidade.

Podemos, por exemplo, entender as empresas de Correios, responsáveis pela troca de cartas e encomendas, como fomentadoras de redes de circulação de informações e produtos. Além delas, a troca de cartas entre os participantes da rede de relacionamentos de um agente social qualquer gerava uma rede de intensidade razoável; pessoas, que desde muito tempo acessavam umas às outras pelo telefone, formavam (e ainda formam) uma rede de relacionamento importante para a nossa presença na cena social; a transmissão de programas de rádio ou TV gerava entre os fãs de determinado programa ou personagem a formação de uma rede; a comunicação face a face entre vizinhos vai também nessa direção. Enfim, a experiência de redes certamente não nos era estranha, embora a percepção e os tipos de engajamento que estas redes *pré-digitais* nos faziam vivenciar eram de natureza muito diferente do que experimentamos hoje nas sociedades em rede.

Enfim, trata-se de um conjunto diverso de exemplos que nos ajuda a perceber que o fenômeno das redes não nos é estranho do ponto de vista de nossa experiência social, cultural e comunicacional anterior ao surgimento e à difusão da tecnologia digital. Ao mesmo tempo, as redes acima apontadas diferenciam-se muito das que experimentamos hoje, uma vez que eram de mais difícil percepção (do ponto de vista, principalmente, de seus participantes), não tinham a abrangência das redes contemporâneas e, sobretudo, não contavam com atores sociais conscientes de sua posição na rede e fortemente *empoderados* e *proativos* na sua participação. Estas, certamente, são características das redes contemporâneas.

Evidentemente, quando falamos em comunicação em rede, a primeira

coisa que nos ocorre são as diversas “redes sociais” de que participamos – *Facebook, Instagram, LinkedIn* e tantas outras. Entretanto, vale lembrar que essas são exemplos de redes de comunicação, mas não são sinônimos de comunicação em rede e nem constituem sua totalidade. São a experiência cotidiana e mais direta da comunicação em rede, têm grande tangibilidade para nós e são canais de intensa participação. É nelas que experimentamos as transformações recentes de categorias como público e privado, ao vivenciarmos a “exposição em massa” do cotidiano, as novas possibilidades de relacionamento social que atravessam, em tempo real, distâncias geográficas e sociais, as novas formas de colaboração e de produção de ideias coletivas, dando sequência e materialidade a novas maneiras de agir e pensar.

O modo como lidamos, hoje, com as redes, entretanto, gera, na opinião de autores diversos, tanto fatos positivos quanto negativos. Apesar das vantagens óbvias que esse universo digital nos traz, principalmente através das redes sociais e, sobretudo, através do telefone celular, há certo “vício tecnológico” no ar que parece merecer uma atenção e uma reflexão especiais. Muito frequentemente, vemo-nos diante de desafios do ponto de vista do comportamento e dos relacionamentos que certamente vão exigir longo aprendizado e discussão das novas tecnologias. A instituição escolar enfrenta, hoje, por exemplo, desafios cujo encaminhamento produtivo implicará, certamente, mudanças nos métodos de ensino e no próprio espaço da sala de aula que talvez ainda nem sejamos capazes de imaginar.

Mas o que são *redes*, finalmente? Ainda segundo Castells (1999),

(...) uma rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos. (...) A topologia definida por redes determina que a distância (ou intensidade e frequência da interação) entre dois pontos (ou posições sociais) é menor (ou mais frequente, ou mais intensa), se ambos os pontos forem nós de uma rede do que se não pertencerem à mesma rede. (...) Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho) (CASTELLS, 1999, p. 498).

Assim, as redes contemporâneas apoiam-se sobre a tecnologia digital, difundem-se por toda parte e se atualizam no interior do espaço da rede mundial de computadores, a Internet, configurando o ciberespaço. É no interior desse mesmo espaço ou na dependência dele que vai se constituir boa parte dos relacionamentos contemporâneos tanto entre pessoas diretamente, quanto entre instituições ou mesmo entre pessoas e instituições. É nesse ambiente de trocas intensas, em tempo real, que pessoas e instituições com interesses próximos constituirão comunidades virtuais, fazendo do ciberespaço a grande “praça” contemporânea. É aí que as trocas comunicacionais *de muitos para muitos* irão acontecer. Lugar de encontro, de troca e de visibilidade pública.

A Internet é hoje o ambiente ou o “lugar” dos fluxos e das trocas de conteúdos os mais diversos. Trocas que, como vimos, acontecem em tempo real, intensificando a participação, a conectividade e gerando forte engajamento. Esse ambiente de intensa conectividade, em que conteúdos são continuamente propagados, vai propiciar novas formas de produção/consumo, de colaboração e/ou compartilhamento e do surgimento de novas formas de conteúdo, que atualizam novas linguagens e novas formas de pensar coletiva e individualmente².

Temos à nossa disposição uma quantidade razoável de *telas* que disputam nossa atenção. Durante algum tempo, discutimos intensamente qual seria a tela que teria primazia sobre as outras, ou seja, qual seria a que teríamos sempre conosco. Apesar da força do telefone celular no sentido de se transformar, em certo sentido, nessa tela que não abandonamos nunca, hoje nos valem de diferentes telas ao longo de nosso dia e em cada uma desempenhamos, preferencialmente, esta ou aquela função. Mais do que uma convergência tecnológica, parece que descobrimos o prazer da convergência de conteúdos que podem circular por várias telas e ser consumidos naquela que, neste ou naquele momento, nos satisfaz mais³.

Do ponto de vista da produção intelectual, sobretudo, os efeitos dessa lógica colaborativa são radicais e bastante visíveis. Estudos, por exemplo, são realizados com colaboradores situados em diferentes institutos de pesquisa e espalhados por diferentes regiões do planeta, o que amplifica em muito as

² Ver o trabalho de JENKINS, Henry e outros. *Cultura da Conexão*. São Paulo, Editora Aleph, 2014.

³ Para uma discussão aprofundada destas questões relativas à *convergência*, ver o trabalho de JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo, Editora Aleph, 2009 (1ª reimpressão).

possibilidades de surgimento de novas e criativas ideias. O caráter coletivo e plural do pensamento intelectual/científico nunca foi tão evidente e esta fácil visibilidade estimula mais e mais cooperação, gerando forte incremento de conhecimento e de inovação. Em todos os campos, exemplos de colaboração coletiva são evidentes – manifestações *online*, busca de assinaturas para petições, a prática do *crowdfunding*⁴, enfim, a lista de exemplos é enorme. Ao mesmo tempo, um site como o *YouTube*, por exemplo, mostra de modo bastante claro o significado de uma produção coletiva (e em rede) de conteúdo para consumo de todos, o que faz de cada um de nós um produtor e, sobretudo, um editor de conteúdo. O impacto sobre nossa forma de agir e pensar é evidente, dando lugar a novas formas de sociabilidade.

Acima de tudo, entretanto, gostaríamos de chamar a atenção para a natureza do *texto* que a Internet permite construir. Trata-se do *hipertexto* – um tipo de produção que articula diferentes camadas de sentido, permitindo as mais variadas formas de leitura e aproveitamento da informação ali armazenada, concedendo ao leitor diferentes escolhas no que se refere aos caminhos de sua leitura e atualização de informações, dando-lhe, assim, enorme pró-atividade no seu papel de sujeito de leitura/produção de informação e conhecimento. Ao mesmo tempo, ao eleger determinados caminhos de leitura em detrimento de outros, ele se “aproxima”, ainda que não de forma consciente, de outros leitores/produtores de sentido que fizeram caminho semelhante. Isso potencializa a possibilidade de formação de redes que, eventualmente, poderão aproximar personagens até então desconhecidos uns para os outros. Pelo menos do ponto de vista dos enormes bancos de dados com os quais convivemos nos dias atuais, as informações geradas pelas escolhas de determinado percurso de leitura estarão para sempre ali armazenadas. E, diga-se de passagem, sob a guarda de grandes corporações cujos interesses não podem ser desconsiderados.

Para finalizar, gostaríamos de salientar os fortes impactos da comunicação em rede, ou das redes sociais, na vida econômica e política contemporânea. E mais, com consequências que parecem definitivas do ponto de vista das formas

⁴ “**Financiamento coletivo**, consiste na obtenção de capital para iniciativas de interesse coletivo através da agregação de múltiplas fontes de financiamento, em geral, pessoas físicas interessadas na iniciativa. O termo é muitas vezes usado para descrever especificamente ações na Internet com o objetivo de arrecadar dinheiro para artistas, jornalismo cidadão, pequenos negócios e *start-ups*, campanhas políticas, iniciativas de *software* livre, filantropia e ajuda a regiões atingidas por desastres, entre outros”. Wikipedia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Financiamento_coletivo>. Acesso em: 21 de jul. 2015.

de ação política e econômica nas sociedades modernas, nas mais diferentes regiões do planeta.

Ao longo dos últimos anos, pudemos observar, dentro e fora do Brasil, o enorme poder de mobilização da comunicação em rede, especialmente através de redes sociais, no que se refere a manifestações políticas. Nos eventos da Primavera Árabe (em países como Tunísia, Egito e Líbia, entre outros); nos movimentos envolvendo os Indignados, na Espanha; o movimento intitulado *Occupy Wall Street*, nos EUA; assim como no Brasil, sobretudo nas manifestações de Junho/Julho 2013, bem como mais recentemente nas manifestações de protesto que se seguiram às Eleições de 2014. Em todos esses importantes eventos políticos, o espaço da Internet foi fundamental para a mobilização e expressão dos atores⁵. O quanto as novas possibilidades de mobilização e prática políticas vão questionar os fundamentos da política representativa é algo ainda em aberto. Entretanto, mudanças estão no ar, em processo, e não são pequenas.

No campo da atividade econômica, dos negócios, os efeitos também não são pequenos. O empoderamento do consumidor, sua maior pró-atividade, seu ganho de importância diante do produtor faz surgir, por exemplo, a figura do *prosumer*, um consumidor que participa ativamente, das mais diferentes formas, do processo produtivo e, num certo sentido, colabora na produção daquilo que vai consumir.⁶ Surgem as evidências de uma *economia da colaboração*. Ao mesmo tempo, o ambiente digital reforça a identificação de nichos de mercado que podem, cada vez mais, ser atendidos de acordo com suas especificidades de demanda. O fenômeno da “cauda longa” – em que negócios se tornam lucrativos vendendo poucos produtos de cada para muitos consumidores individuais, dispensando a obrigatoriedade do produto de massa, o *blockbuster* – contribui para a mudança do mercado tanto de produção quanto de consumo, caminhando no atendimento de um consumidor cada vez mais individualizado e personalizado.

Além disso, não podemos nos esquecer de como as cadeias produtivas espalhadas por todo o planeta, e não tão visíveis para o cidadão comum, são enormemente potencializadas nesse ambiente da comunicação em rede. Com isso, novos problemas capazes de afetar os diferentes elos de uma cadeia ganham

⁵ Ver, nesse sentido, o livro de CASTELLS, Manuel. *Redes de Indignação e Esperança* – movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: ZAHAR Editora, 2013.

⁶ Ver, nesse sentido, o trabalho de TAPSCOTT; WILLIAMS. *Wikinomics* – como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2007.

enorme relevância na vida das grandes corporações contemporâneas. Cada vez mais, os limites dessas corporações vão muito além de seus muros físicos e passam a abranger todo o espaço ocupado por suas redes de relacionamento, crescentemente ampliadas, o que coloca as organizações contemporâneas diante de grandes desafios na manutenção de sua imagem positiva e de seu consequente capital de reputação.

A partir dos diversos aspectos abordados, ainda que um tanto rapidamente, ao longo do presente ensaio, podemos concluir que o mundo social, cultural e, especialmente no caso em questão, *comunicacional* das *redes digitais*, tem dimensões de novidade efetivamente muito importantes e visivelmente expressivas que se traduzem em formas radicalmente novas de produzir, consumir, de se relacionar, de exercer o poder (agora, sob muitos aspectos, fortemente *horizontalizado*) e, sobretudo, de pensar e agir socialmente, abrindo horizontes que até muito recentemente nos seriam de quase impossível antecipação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra. *Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação*. São Paulo: Momento Editorial, 2009. p. 93-108.

ANDERSON, Chris. *A Cauda Longa* – do mercado de massa para o mercado de nicho. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2006.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

_____. *Redes de Indignação e Esperança* – movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2013.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura da Conexão* – criando valor e significado por da mídia propagável. São Paulo: Editora Aleph, 2014.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Editora Aleph, 2009 (1ª reimpressão).

MORAES, Denis e outros. *Mutações do visível: da comunicação de massa à comunicação em rede*. Editora Pão e Rosas, 2010.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Sulina, 2009.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony D. *Wikinomics – como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2007.

TAPSCOTT, Don. *A Hora da Geração Digital*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

UNIDADE III

CONSUMO CULTURAL-TECNOLÓGICO NA CIBERCULTURA: APONTAMENTOS PARA PENSAR PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

Gustavo Fortes Said

Este texto procura apontar alguns elementos reflexivos necessários à compreensão dos processos de identificação no ambiente da cibercultura, entendida como o conjunto da produção cultural e dos agenciamentos sociais das comunidades no espaço virtual. Parte-se do entendimento de que essa é a era da Sociedade em Rede, baseada num tipo de morfologia social que tem no seu centro a produção, a distribuição e o consumo de informações e procura-se refletir sobre o impacto disso nos processos de identificação a que se submetem os sujeitos contemporâneos. Mais do que apontar respostas claras, o objetivo do presente ensaio é formular questões que se desdobram na forma de desafios práticos.

A ênfase conferida por muitos pesquisadores às questões ligadas ao consumo cultural-tecnológico tem raízes explicativas em processos históricos que permitiram a vastas camadas do público ter acesso a diferentes tipos de produtos via ferramentas midiáticas. Assim é que, para Mike Featherstone (1995), a formação da Sociedade de Consumo se caracteriza pela expansão da produção de mercadorias que deu origem à acumulação de cultura material na forma de bens e locais de compra e consumo, sobretudo por públicos jovens, a partir de meados do século XX.

Das primeiras elaborações conceituais sobre esse tema até os dias atuais, muita coisa mudou, principalmente como resultado das novas experiências que as tecnologias de mídia e de informação, estruturadas em formato de rede, passaram a promover no bojo de transformações econômicas e sociotécnicas que iniciaram nas nações mais ricas e se alastraram rapidamente para outros países, suplantando as antigas regulamentações alfandegárias e, por conseguinte, as barreiras comerciais e mercadológicas. De espectro global e transnacional, o modelo social que daí se originou só pode ser compreendido em função de

uma característica básica: a centralidade difusa que a geração, a distribuição e o consumo de informações passaram a ter no cotidiano das pessoas, nos processos produtivos e na gestão corporativa.

Sobretudo na segunda metade do século XX, mudanças significativas de ordem econômica e cultural provocaram a incorporação de novas tecnologias de informação e dos produtos delas derivados ao cotidiano pessoal e ao mundo organizacional, agora, coadunados ao tempo livre que antes era dedicado apenas às atividades de lazer. Para além dos limites impostos pela organização do trabalho nos padrões da Segunda Revolução Industrial, um novo tipo de racionalidade econômica e organizacional começou a ganhar corpo. No âmbito macroeconômico, por exemplo, as transformações aludidas sinalizavam para a conformação de um modelo de produção que, no lugar de exigir o consumo de grandes volumes energéticos, centra-se na geração, difusão e consumo de informação. Esse novo modelo de produção tem como característica básica, portanto, a produção e o processamento da informação. Seu produto é a informação, o conhecimento científico, bens imateriais e intangíveis, a cultura, de forma geral. Esse novo ambiente, que nos anos 70 recebeu de acadêmicos e gestores públicos norte-americanos e japoneses a denominação de Sociedade da Informação, transforma a relação do homem com a tecnologia e com a informação, como propõe Santos (2004):

No final do século XX um novo paradigma tecnológico cria novas possibilidades e altera os processos da economia, política, relações sociais e culturais. Falar de um novo mundo não é exagero já que as mudanças vivenciadas na atualidade fazem emergir uma nova configuração resultante das interações, também novas, entre as diferentes dimensões das atividades humanas. As maneiras de fazer e mesmo de ser e pensar da humanidade - em constante mutação - são alteradas pela evolução tecnológica. O primeiro aspecto a se destacar desta nova era é que esta revolução tecnológica está centrada nas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Isso faz com que as fontes de produtividade - informação e conhecimento - sejam, ao mesmo tempo, o produto gerado, pois a finalidade do desenvolvimento tecnológico passa a estar centrado (sic) na produção de novos conhecimentos e informação (SANTOS, 2004, p. 3).

É também nesse sentido que Manuel Castells (1999) afirma que essa é a fase da Terceira Revolução Industrial, ou seja, a passagem do industrialismo para o informacionalismo. Esse novo modelo econômico-social, em formato de rede, resulta das mudanças estruturais do capitalismo, da sua fase monopolista (início do século XX), passando pela fase de organização pelo Estado (após a crise econômica de 1929), até assumir sua feição neoliberal, com menor interferência estatal (a partir da década de 70). É desse período o recrudescimento das redes de cooperação econômica e acadêmica. Para Castells (*op. cit.*), o informacionalismo proporciona a base para um determinado tipo de estrutura social conhecido por Sociedade em Rede.

O termo *sociedade em rede* talvez abranja uma característica desse modelo social não abarcada pelo conceito correlato *sociedade da informação*. Ele implica não somente a produção e o consumo informativos, mas, sobretudo, a possibilidade de conexão, intercâmbio e colaboração entre agentes produtivos - indivíduos e organizações - de diversos campos. Essa ambiência em rede, por sua vez, está ligada à constituição do ciberespaço, que pode ser entendido como

(...) uma rede global de comunicação mediada que possibilita as relações tecnossociais atuantes na sociedade contemporânea, ampliadas por redes sociais: uma sociedade conectada, colaborativa, hipertextual, destituída de presencialidade física e apoiada por interfaces da Web 2.0, mais recente, por recursos da Web semântica e pela computação em nuvem (WENCZENOVICZ; SILVANO, 2015, p. 2).

O ciberespaço não diz respeito apenas à infraestrutura material da comunicação digital, quer dizer, não se resume à rede mundial de computadores e outros equipamentos interconectados. Mais do que isso, ele é composto pelos produtos e pelas interações que essa rede global abriga, pelos aplicativos, pelos *softwares* que produzem conexões e reformatam as relações sociais e as tradicionais expressões culturais.

Segundo Pierre Lévy (1999), o crescimento do ciberespaço pode ser compreendido, em primeiro lugar, pela interconexão de máquinas e pessoas, depois, pela criação de comunidades virtuais e, por último, pela formação da inteligência coletiva, um tipo de inteligência que se produz de forma compartilhada e colaborativa, resultado da possibilidade de integração em rede de

competências múltiplas e diversas. Nesse sentido, as redes são compostas também por espaços de produção cultural e intelectual, de sociabilidade e de experiência, em que significados e padrões de consumo são gerados, criando conexões, laços de afetividade e redefinindo identidades e subjetividades para além do espaço físico. As redes são ambientes interativos virtuais nos quais circulam “versões de identidade” (TURKLE, 1997). Tem-se, assim, a cibercultura, que pode ser definida como práticas tecnossociais da cultura contemporânea e de suas novas formas de sociabilidade, comutadas do mundo físico para o universo virtual (TEIXEIRA, 2012). Em linhas gerais, a cibercultura compreende a forma sociocultural que emerge da relação de trocas sociais ensejadas no bojo das novas tecnologias de base microeletrônica que se desenvolveram a partir da década de 70. Ela designa o conjunto da produção cultural e dos agenciamentos sociais das comunidades no espaço virtual.

Na esteira desses processos não apenas tecnológicos, torna-se evidente a relação da produção e do consumo cultural com as estratégias de diferenciação e segmentação social que conduzem à constituição de novos sujeitos individuais e coletivos. Em nível global, num ambiente de altíssima convergência tanto de conteúdo quanto de ferramentas tecnológicas, a constituição de novas sociabilidades não pode deixar passar ao largo o processo de apropriação das tradições culturais e das práticas culturais regionais e de formação de novas identidades e subjetividades em contextos cada vez mais plurais. O consumo cultural-tecnológico tanto distingue quanto aproxima os sujeitos, gerando uma gama expressiva de referenciais identitários em função do aumento das possibilidades de contato com a diferença e, ao mesmo tempo, de exposição à diferença.

Pouco se fala, hoje, sobre um consumidor alienado, como pressupunha a herança de uma visão negativa a respeito do consumo cultural-tecnológico calcada numa matriz marxista-frankfurtiana. Questões de outra ordem e de outra natureza são levantadas agora, num momento em que principalmente os consumidores jovens, aqueles que compõem a já discutida *Geração Z* (nascidos em meados da década de 90), “os nativos digitais” (TAPSCOTT 1999; TELLES, 2009; ROSS, 2010), cuja experiência foi se firmando numa era de amplo espectro tecnológico, também se tornaram produtores de conteúdo, explorando as ferramentas tecnológicas e se apropriando de sentidos que vagam pelo espaço das redes de informação.

Dessa forma, a produção e o consumo cultural-tecnológico passaram a ser um elemento-chave para a compreensão dos processos que formatam

as subjetividades e as identidades, pois implicam uma ordem de significados e de posições sociais, organizando informações valiosas sobre as estruturas sociais. Em outras palavras, a produção e o consumo sempre dizem algo sobre a organização social. Garcia Canclini (2001) destaca que o consumo deve ser entendido como um conjunto de processos socioculturais nos quais e a partir dos quais os produtos são apropriados. Em última instância, é nesses processos que se atribui sentido aos produtos consumidos, pois ali, vínculos e distinções sociais se materializam. Nesse sentido, a apropriação de tecnologias de mídia para produção e consumo cultural obedece a diferentes modalidades e pode dar margem ao surgimento de novas formas de organização sociossimbólica e, em decorrência, de processos de identificação.

A produção e o consumo cultural acontecem, sobremaneira, no ambiente das tecnologias midiáticas, entendidas aqui não apenas como ferramentas, aparelhos ou suportes, mas como processo de geração de conhecimento pelo uso de uma técnica específica, qual seja: aquela que amplifica, aprimora ou modifica os recursos de comunicação. Significa dizer que a produção cultural e de conhecimento está intimamente relacionada aos processos tecnológicos de geração, circulação e consumo de informação. É nessa ambiência e nessa mesma lógica que processos de identificação são produzidos em decorrência da forma como as tecnologias e as informações são apropriadas e utilizadas pelos sujeitos, num fluxo ininterrupto. Como diz Castells (1999):

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre as inovações e seu uso (CASTELLS, 1999, p. 50-51).

Nesse ínterim, três aspectos devem ser enfatizados: a) a disponibilização em rede de volumes extensos de dados e informações; b) a facilidade de acesso a esses bancos de dados; e c) a forma colaborativa como os dados e as informações são gerados, armazenados, realimentados e transformados em conhecimento, numa acentuação do caráter coletivo que sempre caracterizou a pesquisa científica, a produção acadêmica e também o saber comum e prático que orienta a ação individual e grupal e reproduz ou reforma a cultura. Isso

tem a ver com a inteligência coletiva, que, para Lévy (2007, p. 28), pode ser definida como “... uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta uma mobilização efetiva das competências”.

Para os propósitos deste ensaio, é importante não apenas identificar as tecnologias e relacionar suas características. Mais do que isso, é crucial entender que, num ambiente de produção e consumo cultural colaborativo, os sujeitos reelaboram os sentidos ofertados pelas tecnologias, dotam-nos de características outras além daquelas usualmente definidas, repensam seus usos e suas apropriações e criam novos produtos. Interessa acentuar, então, a maneira como novas ferramentas midiáticas e novos produtos são construídos e utilizados em função de certas contingências, baseando-se em materialidades já constituídas, para criação de ambientes colaborativos de produção cultural e de conhecimento e de formas de vida que destacam o enorme volume de quadros de referência identitária. É nesse sentido que o conceito de convergência, conforme proposto por Jenkins (2008), deve ultrapassar a ideia de inserção de mídias ou linguagens num único suporte, para expressar também: a) o fluxo de conteúdo através de múltiplos suportes; b) a cooperação dos mercados midiáticos; c) e o comportamento das audiências. Em resumo, esse é um processo de transformação tecnossocial que altera o modo de produção, distribuição e consumo de produtos culturais e a maneira como os sujeitos se constituem na esteira desses fenômenos. É uma nova morfologia social composta de fluxos, na qual a pró-atividade dos sujeitos tem papel central.

É por conta disso que, nos últimos anos, o foco de certos estudos se deslocou da discussão sobre interatividade para a problematização do conceito de participação. Vista como a possibilidade de interagir com os conteúdos e com os produtores de conteúdo, a interatividade já não dá mais conta dos novos processos configuradores das modalidades de produção e, principalmente, de consumo, hoje, muito mais ativo e personalizado. Aliás, a separação entre os processos de produção e consumo parece um retrocesso, tendo em vista que os consumidores têm uma atitude pró-ativa, participativa, produzindo e distribuindo seus próprios produtos. As pessoas que estão *online* são tanto produtores quanto receptores de conteúdo e, rotineiramente, realizam multitarefas em plataformas e aplicativos distintos (LOPES, 2012). Toda essa discussão tem a ver com o conceito de cultura participativa e com o processo de convergência, conforme proposta de Jenkins (2008):

(...) a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos diversos (...). A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações e mesmo indivíduos dentro das corporações da mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros (JENKINS, 2008, p. 27-28).

A forma como pacotes e modelos de identidades e subjetividades podiam ser ofertados pela mídia e a maneira como os públicos se apropriavam disso para tecer certos sentidos configuradores dos processos de identificação sempre ocuparam a pauta de estudos de intelectuais das Ciências Humanas e Sociais e, especialmente, da Comunicação que, de maneira geral, destacavam a importância do contexto social e a influência das mídias analisadas e focavam o papel dos consumidores. Era como se eles produzissem sentidos a partir das narrativas midiáticas, dentro de redes de configuração semântica. Entretanto, na cultura participativa, os consumidores não se limitam a remodelar as possibilidades de significação das narrativas midiáticas, mas, ao contrário, são capazes de produzir suas próprias narrativas ou de influenciar os produtores dessas narrativas, tornando-se, eles mesmos, coprodutores. Gera-se, assim, uma crise de autoria ou, se se preferir, uma forma de autoria que é inevitavelmente coletiva.

Jacks (2010) destacou que os estudos de recepção no Brasil, quando voltados à análise das identidades e subjetividades, procuravam demonstrar o papel das mediações na relação com os meios, sobretudo associando características ligadas à cultura regional ao contexto socioeconômico, à família, à escola e às práticas profissionais. Como se vê, a recepção se modelava também fora dos meios, para além deles. Note-se, aqui, no estágio atual em que se encontra a cultura midiático-tecnológica, uma inflexão: a cultura da participação está também nos meios, dentro deles, em narrativas transmidiáticas (JENKINS, 2008), o que sugere que as relações são constituídas nos meios, por sujeitos interatuantes que não se desvencilham dos espaços físicos em que estão inseridos. Destaca-

se, assim, o ambiente de altíssima interatividade e de grande colaboração e participação dentro e fora das redes virtuais. As redes do ciberespaço passam a funcionar como uma extensão do espaço físico e vice-versa. As identidades, antes vistas como resultado da oferta de sentido pelos meios de comunicação, em territórios sociossimbólicos da cultura, agora decorrem de um emaranhado de fluxos que se desenrolam na própria trama narrativa conduzida simultaneamente por uma multiplicidade de sujeitos distribuídos em redes e conectados às diferentes dimensões espaciais. Esses sujeitos juntam peças de diferentes produtos e de conteúdos similares ou equivalentes em variados suportes de mídia e produzem narrativas que se multiplicam de forma descontrolada e em velocidades inimagináveis. Do ponto de vista das interações que confluem para a formação do sujeito, este já não tem controle sobre elas, porque as mesmas extrapolam e suprimem as fronteiras entre produção e consumo/recepção e os espaços físicos e virtuais em que esses processos acontecem.

Como explica Certeau (2011), os usos geram as ações que conferem sentido ao ato de apropriar-se de alguma coisa. A maneira inovadora como os sujeitos se apropriam das tecnologias de informação, via recursos transmidiáticos e considerando também a convergência de conteúdos, impacta diretamente na construção de sua identidade. Nesse sentido, a convergência midiática está além da agregação de várias mídias num mesmo artefato tecnológico. Para além da sua dimensão tecnológica, que garante as técnicas para produção e consumo de significados, ela deve integrar também a dimensão cultural das comunidades interpretativas, conforme Frago (2005). Significa dizer, portanto, que os usos e as apropriações de tecnologias midiáticas devem levar em conta tanto sua natureza e características tecnológicas, quanto seus aspectos culturais. Assim é que Frago (*op. cit.*) propõe abordar a convergência midiática a partir de três frentes: a) os modos de codificação; b) os tipos de suporte; e c) o modo de distribuição dos produtos.

Diante desse quadro teórico, sobressai a complexidade das relações dos sujeitos com as tecnologias e os conteúdos midiáticos e, sobretudo, suas formas de apropriação para integração na vivência cotidiana, conforme destaca Jacks (2010). É por esse motivo que não é possível compreender a dimensão ocupada pelas tecnologias na vida das pessoas e instituições se não forem considerados os modos de apropriação das ferramentas e produtos tecnológicos. No cenário da convergência midiática, as relações das pessoas com as tecnologias mudaram significativamente, impondo novas formas de inserção social, sociabilidade e experiência.

As pessoas participam de redes sociais virtuais, fazem pesquisas na *internet*, assistem à televisão, ouvem música, enviam mensagens pelo celular, participam de múltiplos *chats* e fóruns de discussão *online* e de *games* interativos, postam fotos e arquivos em aplicativos, quase sempre de forma simultânea. Além disso, é preciso considerar o aspecto relativo à mobilidade, que confere uma sensação de onipresença virtual, dado o fato de que é possível estar conectado sempre. Por conseguinte, com o advento do *wireless* e o desenvolvimento de aparelhos e dispositivos portáteis, os espaços públicos tornaram-se uma extensão do universo privado – e o que era privado tem caráter público. Nessa ambiência onde quase tudo é público, o cotidiano é permeado por elementos emocionais que conferem afetividade e conexão interpessoal às relações constituídas na rede, onde quer que estejam situados os sujeitos.

A conexão e o contato incessantes, a necessidade de autoafirmação, a sensação de proximidade com o grupo, o sentimento de pertencer a uma determinada comunidade, a construção de autoimagens, o contato com as diferenças de vários matizes fazem parte do conjunto de situações que ajudam a criar identidades, de tal sorte que o investimento nas interações possibilitadas por tecnologias de mídia reflete uma mudança significativa nos padrões de produção e de consumo cultural:

(...) estamos assistindo ao deslocamento da cultura de massa para uma enorme variedade de culturas paralelas. Não importa que pensemos assim ou não, cada um de nós pertence a muitas tribos diferentes simultaneamente, muitas vezes imbricadas (cultura geck e LEGO), outras tantas sem qualquer interrelação (tênis e punk-funk). Compartilhamos alguns interesses com nossos colegas e outros com nossa família, mas nem todos os nossos interesses. Cada vez mais, contamos com outras pessoas com quem interagir em nossas preferências, pessoas que nunca conhecemos e que nem mesmo consideramos indivíduos (em oposição aos autores de blogs e aos criadores de listas musicais) (ANDERSON, 2006, p. 124).

Nesse rol de identidades plurais e muitas vezes anônimas, configuram-se processos de interação e colaboração no âmbito das tecnologias de informação. Assim, as tecnologias midiáticas da sociedade em rede expõem a formação de um novo sujeito, que procura se identificar com as imagens registradas e

compartilhadas nas telas e *displays* e estabelecer laços com pessoas e grupos bastante distintos. A identidade, nessa nova morfologia social, passa a ser entendida numa lógica de fluxos, como um processo interminável, e se torna uma coprodução, ensejando diferentes formas de engajamento e participação nas redes, conforme as especificidades dos sujeitos e dos recursos disponíveis (o tipo de rede, seus objetivos, as características de seus participantes etc.). Talvez fosse mais apropriado falar agora de processos de identificação, ao invés de usar o termo identidade, que possui raízes no paradigma cartesiano, não muito apropriado para lidar com a perspectiva sistêmica em curso.

A produção coletiva é, portanto, um elemento central da cibercultura, em que se reafirma esse modelo de vida social baseado na informação. Revive-se, assim, parte do ideário da década de 70, de uma produção cultural e informativa sem barreiras ou controles institucionais que recuperaria as formas colaborativas e coletivas de produção do conhecimento e que ofereceria aos sujeitos incontáveis modelizações identitárias, em conformidade com seus interesses pessoais, livrando-os da assimilação de papéis sociais fixados pelos valores e pelas normas da sociedade conservadora de então. Decerto, esse modelo de organização social se concretizou parcialmente, mas é bastante otimista a análise que tende a perceber nisso um processo de democratização em nível global e de reencontro da humanidade consigo mesma. Velhos problemas estruturais permanecem, dilemas sociais antigos ainda exigem enfrentamento. As soluções, certamente, não virão de fora dessa ambiência em rede. Reconhecer o potencial – e também o limite – dessa forma de organização social para a formação de um novo sujeito talvez seja o primeiro passo para situar os problemas sociais e culturais contemporâneos: o acirramento das disputas e intolerâncias culturais, as desigualdades sociais, os desníveis de desenvolvimento econômico, os preconceitos de toda origem e tantos outros.

De qualquer forma, as reflexões aqui propostas procuram revelar alguns dos processos que, no âmbito do consumo cultural-tecnológico, reconfiguram a existência e remodelam as identidades individuais e coletivas (ou produzem processos de identificação). Quiçá sirvam de balizamento para uma apropriação crítica das tecnologias de informação que reconfiguram os sujeitos nos tempos atuais. Afinal, como dizia McLuhan (1995, p. 22): “Os homens criam as ferramentas. As ferramentas criam os homens”.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Chris. *A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. v. I. Petrópolis: Vozes, 2011.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e Pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FRAGOSO, Suely. Reflexões sobre convergência midiática. In: *Líbero – Revista do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero*. São Paulo, Ano VIII, n.15/16, p. 17-21, 2005.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

JACKS, Nilda. *Jovens e consumo cultural em tempos de convergência* (Projeto de Pesquisa). Porto Alegre: UFRGS, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *A recepção transmidiática da ficção televisiva: novas questões de pesquisa*. Disponível em: <<http://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/549.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. 2012.

MCLUHAN, M. *Understanding media: the extensions of man*. Massachusetts: MIT Press, 1995.

ROSS, Emily. *How to connect to generation Z*. Smart Company. Disponível em: <<http://www.smartcompany.com.au/internet/20100422-how-to-connect-to-generation-z.html>>. Acesso em: 22 de jun. 2012.

SANTOS, Paula Xavier. A dimensão política da disseminação da informação através do uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação: uma alternativa à noção de impacto tecnológico. *Datagramazero* – Revista de Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, ago. 2004. Disponível em: <www.dgzero.org>. Acesso em: 12 out. 2006.

TAPSCOTT, Don. *Geração digital*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

TEIXEIRA, M. *Cyberculture: from Plato to the virtual universe. The architecture of collective intelligence*. Munique: Grin Verlag, 2012.

TELLES, André. *Geração digital: como planejar o seu marketing para uma geração que pesquisa no Google, se relaciona no Orkut, manda mensagens pelo celular, opina em Blogs, se comunica pelo MSN e assiste vídeos no YouTube*. São Paulo: Landscape, 2009.

TURKLE, Sherry. *A vida no ecrã: a identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; GHISI, Silvano. *Sociedade da informação e cibercultura: a sociedade em rede e as mídias interativas no contexto escolar*. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=bab2a4505dc27eff>>. Acesso em: 15 de ago. 2015.

UNIDADE IV

A UTILIZAÇÃO DE *CLOUD COMPUTING* PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS ACADÊMICAS

Pedro Alexandre Cabral

1 COMO USAR *CLOUD COMPUTING* EM PESQUISAS ACADÊMICAS?

Atualmente tanto pessoas físicas como jurídicas têm buscado formas eficientes de redução de custos e, associado a isso, uma forma que seja possível escalar suas atividades de modo que seus custos não aumentem na mesma proporção. Em outras palavras: fazer mais com menos.

Embora essa ótica apresente-se sob a égide da redução de investimentos, como nós, profissionais da educação, podemos utilizar a *cloud computing* para reduzir o nosso tempo de coleta de dados? A ideia de sair com uma prancheta embaixo do braço, questionando as pessoas sobre nosso objeto de pesquisa, no século XXI, não nos parece muito produtiva.

Isso posto, o propósito deste tutorial é apresentar uma forma simples e rápida de gerar formulários *online* para realização de pesquisa de qualquer natureza. Entretanto, antes disso, sentimos a necessidade de fazer uma breve apreciação sobre os conceitos de *cloud computing*.

De acordo com Marston *et al.* (2011), *cloud computing* é um modelo de serviço de TI disponibilizado sob demanda, via uma rede de dados, independente de localização e sob a forma de autoatendimento. Isto é, uma forma na qual o próprio usuário pode configurar o serviço sem que precise, necessariamente, contatar a empresa que o fornece.

O NIST (*National Institute of Standards and Technology*¹ - Instituto Nacional de Padrões e Tecnologia) define *cloud computing* como:

¹ Agência não governamental americana do Departamento de Comércio dos EUA. Disponível em: <<http://www.nist.gov/index.html>>. Acesso em: 01 de ago. 2015.

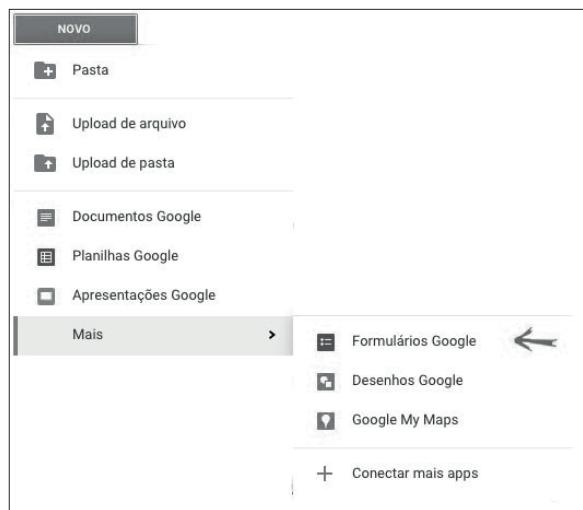
Um modelo para permitir, de forma conveniente, acesso à rede sob demanda e a um conjunto compartilhado de recursos de computação configurável (por exemplo, redes, servidores, armazenamento, aplicativos e serviços) que podem ser rapidamente fornecidos e liberados com mínimo esforço de gestão ou interação do fornecedor de serviços (NIST, 2011) (Tradução nossa)².

2 PASSO A PASSO PARA CRIAÇÃO DE FORMULÁRIOS USANDO O CLOUD COMPUTING

Para criar um formulário *online* você irá precisar de uma conta no *Gmail*. Caso ainda não possua, você poderá abrir uma gratuitamente acessando o *site*: gmail.com. De posse da sua conta no Gmail, siga os passos abaixo:

1. Acesse o **Drive** em: drive.google.com.
2. Na parte superior esquerda, clique em **Novo**, passe o cursor sobre **Mais** e selecione **Formulários Google**.

Figura 1 – Criar formulário



Fonte: Cedida da conta do autor.

² “A model for enabling convenient, on-demand network access to a shared pool of configurable computing resources (e.g., networks, servers, storage, applications, and services) that can be rapidly provisioned and released with minimal management effort or service provider interaction” (NIST, 2011).

3. Agora você deve configurar seu formulário colocando o título, bem como as perguntas do seu questionário, conforme demonstra a Figura 2:

Figura 2 – Configurar formulário

Formulário sem título

Arquivo Editar Visualizar Inserir Respostas (0) Ferramentas Complementos Ajuda Todas as alterações foram salvas no Drive

Editar perguntas Alterar tema Ver respostas Ver formulário publicado

Página 1 de 1

Formulário sem título 1

Descrição do formulário

Título da pergunta: Pergunta sem título 2

Texto de ajuda

Tipo de pergunta: Múltipla escolha ☐ Ir para a página com base em uma resposta

☐ Opção 1

☐ Clique para adicionar uma opção ou adicionar "Outro"

Configurações avançadas

☐ Pergunta obrigatória

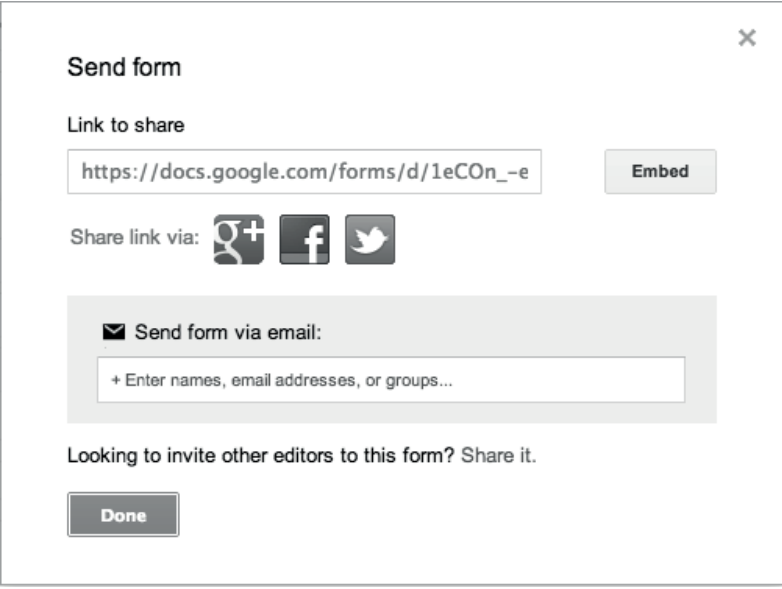
Adicionar item

Fonte: Cedida da conta do autor.

- Na opção 1, informe o título do formulário.
- Na opção 2, escolha os tipos de pergunta que você deseja utilizar na sua pesquisa. O *Google* disponibiliza 09 (nove) tipos de perguntas:
 1. Texto – os participantes fornecem respostas curtas;
 2. Texto do parágrafo – os participantes fornecem respostas mais completas;
 3. Múltipla escolha – os participantes selecionam uma dentre várias opções;
 4. Caixas de seleção – os participantes selecionam quantas opções desejarem;
 5. Escolher de uma lista – os participantes selecionam uma opção em um menu suspenso;
 6. Escala – os participantes classificam algum item conforme uma escala numérica, por exemplo, de 1 a 5;
 7. Grade – os participantes selecionam um ponto de uma grade bidimensional;

8. Data – os participantes usam um seletor de agenda para inserir uma data;
 9. Horário – os participantes selecionam um horário (uma hora do dia ou um período).
4. Depois de configurar o formulário, você deve enviar para os participantes da sua pesquisa. Para tanto, basta clicar no botão azul “Enviar formulário”.

Figura 3: Enviar formulário



The image shows a 'Send form' dialog box with a close button (X) in the top right corner. It contains the following elements:

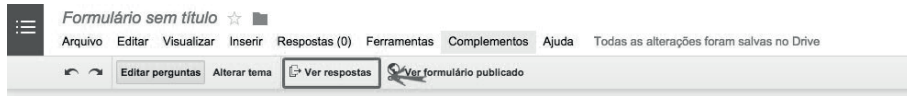
- Send form** (title)
- Link to share** (label)
- A text input field containing the URL: `https://docs.google.com/forms/d/1eCO_n_-e`
- An **Embed** button
- Share link via:** (label)
- Three social media icons: Google+, Facebook, and Twitter
- A section titled **✉ Send form via email:** containing a text input field with the placeholder text: `+ Enter names, email addresses, or groups...`
- The text: **Looking to invite other editors to this form? Share it.**
- A **Done** button

Fonte: Cedida da conta do autor.

5. Após o envio do formulário, você deve aguardar um tempo para que os participantes possam responder seu questionário.

6. Para acessar as repostas, você deve acessar a opção “ver repostas”.

Figura 4 – Ver repostas



Fonte: Cedida da conta do autor.

7. Além desta opção, o Google disponibiliza um resumo das repostas. Para acessar, basta clicar no menu “Resposta” e em seguida “Resumo das repostas”. Pronto! Seu formulário foi criado.

REFERÊNCIAS

MARSTON, S. *et al.* *Cloud computing* - The business perspective. Decision Support Systems, Gainesville, v. 51, n. 1, p. 176-189, 2011.

NIST. *The NIST Definition of Cloud Computing*. Disponível em: <<http://csrc.nist.gov/publications/nistpubs/800-145/SP800-145.pdf>>. Acesso em: 01 de ago. 2015.

Suporte Google. Disponível em: <<https://support.google.com/docs/answer/2839737?hl=pt-BR>>. Acesso em: 01 de ago. 2015.

UNIDADE V

GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADES E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS CONTEMPORÂNEOS¹

Leila Lima de Sousa

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de identidades sob rasura, como propõe Hall (2003), de identificações voláteis, efêmeras, instantâneas, de perda de referências, falar em meios de comunicação é observar esses canais como espaços de sociabilidade contemporâneos, de construção de subjetividades e identidades. Diante da fragmentação contemporânea, os meios de comunicação assumem o papel de possibilitar aos sujeitos novas formas de sociabilidade e de constituição social, mas também um espaço de familiaridade, uma volta para casa.

Num estudo sobre a construção e a reconstrução de identidades pela mídia, Douglas Kellner (2001) trata das inúmeras estratégias utilizadas para fazer com que o público se sinta identificado na narrativa midiática. A intenção de Douglas Kellner é atentar para o poder que os textos midiáticos exercem sobre os públicos, de modo a posicioná-los acerca da realidade social na qual estão situados.

Para o autor, a mídia

põe à disposição imagens e figuras com as quais seu público possa identificar-se, imitando-as. Portanto, ela exerce importantes efeitos socializantes e culturais por meio de seus modelos de papéis, sexo e por meio das várias

¹ Texto resultante da dissertação de mestrado intitulada: “Ideologia e Identidades: a imagem do Piauí na Caravana Meu Novo Piauí e Caravana TV Cidade Verde 25 anos”. Ano de obtenção do título: 2014. Instituição: Universidade Federal do Piauí (PPGCOM/UFPI).

“posições de sujeito” que valorizam certas formas de comportamento e modo de ser enquanto desvalorizam e denigrem outros tipos (KELLNER, 2001, p. 52).

Kellner (2001) propõe que a mídia trabalha ofertando aos sujeitos posições, através de imagens e discursos simbólicos comuns, que podem gerar sentimento de identificação. E dessa forma, a mídia fornece material para a construção de identidades.

As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global (KELLNER, 2001, p. 09).

Os meios de comunicação vão ao encontro dos anseios de um público cada vez mais consumista e sedento por modelos de projeção e identificação. A mídia, sobretudo a televisiva, usando de seus artefatos de agregar num mesmo ambiente som e imagem, constrói narrativas enfatizando modelos de vida e de comportamento a serem seguidos, padrões de beleza e de moda. Dessa forma, os meios de comunicação estão intimamente presentes no cotidiano dos sujeitos, construindo caminhos a serem seguidos e posturas a serem assumidas.

As sociedades modernas e a narrativa da cultura global pelos meios de comunicação trouxeram consigo uma abertura e maior flexibilidade no processo de formação do *self* dos sujeitos. Muito além da interação face a face, antes determinante na formação da subjetividade dos indivíduos, hoje o que acontece são as interações mediadas que se dão ao trabalho de ofertar os materiais simbólicos tão necessários para a formação do eu. A formação do *self* nesse ambiente “é cada vez mais alimentada por materiais simbólicos mediados, que se expandem num leque de opções disponíveis aos indivíduos e enfraquecem sem destruir a conexão entre a formação e o local compartilhado” (THOMPSON, 2005, p. 181).

O processo de formação do *self* sai, pois, de uma instância eminentemente local, baseado em valores e tradições locais, transmitidas de geração a geração, para um espaço global. O *self* assume, então, uma característica

de descentralização e dispersão, perdendo qualquer unidade ou coerência, mudando a cada momento e, por conseguinte, as identidades construídas também assumirão tais características. Deve-se frisar que o *self* não é dissolvido nessa ambiência mediatizada e, sim, transformado, alterado (THOMPSON, 2005).

Na visão de Escosteguy (2001), os meios de comunicação agem, hoje, como um poderoso dispositivo na reorganização de identidades coletivas² e formas de diferenciação simbólica. Os meios vestem-se de uma posição de mediadores na construção de identidades das cidades, regiões e do local.

Os processos de comunicação são “fenômenos de produção de identidade, de reconstituição de sujeitos, de atores sociais” e os meios de comunicação não são um puro fenômeno comercial, não são um puro fenômeno de manipulação ideológica, são um fenômeno cultural através do qual a pessoa, ou muitas pessoas, cada vez mais pessoas vivem a constituição do sentido de sua vida (MARTIN-BARBERO, 1995d, p. 71, *apud* ESCOSTEGUY, 2001, p. 159).

Percebemos que as identidades contemporâneas perdem gradualmente a naturalidade de representação inteiramente através das tradições e do contato local face a face. E são cada vez mais balizadas pelo consumo midiático, que dá sentido a uma narrativa identitária desterritorializada e oferece ao sujeito diversas identidades.

Quando o Estado-nação era considerado como o símbolo maior de identificação dos sujeitos, as tradições assumiam papel preponderante na integração nacional, na construção da comunidade imaginada. Como já vimos, as tradições exercem a função de coesão social, mobilização, agregação frente a mitos/simbologias socialmente partilhadas. Era de interesse do Estado mantê-las vivas e representativas, mesmo que em muitos casos elas fossem inventadas, tal como propõe Hobsbawm; Ranger (2012), para validar relações de poder e dominação.

Com as alterações trazidas com a globalização, os sujeitos têm contato com novas identidades e, a partir de então, passam a descentralizar suas experiências

² As identidades coletivas são “todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar cada membro do grupo – quer se trate de família ou de nação – o sentimento de unidade, continuidade e de coerência” (POLLAK, 1992, p. 207).

que partem do contato físico, territorialmente determinado, para o ambiente mediatizado que desconhece fronteiras. Assim, abrimos aqui um espaço para tratar brevemente de um dos mais influentes veículos de mídia que atua na produção de identidades: a televisão.

2 TELEVISÃO, CULTURA E IDENTIDADE

Os Estudos Culturais trouxeram como uma de suas contribuições fundamentais o alerta para a necessidade de examinar a formação da subjetividade do ponto de vista de suas pressões e/ou tendências sociais. Se hoje vivenciamos um grande papel destinado aos meios de comunicação, em especial a televisão como construtora de subjetividades e traços identificatórios, as identidades, nesse contexto histórico, serão moldadas por meio da narrativa televisiva, por exemplo. Como observa Johnson (2010, p. 30), “precisamos de histórias das formas de subjetividade nas quais possamos ver como as tendências são modificadas pelas outras determinações sociais, incluindo aquelas que estão em ação através das necessidades materiais”.

A televisão, através de sua linguagem de fácil acesso, tem assumido um papel que vai além de sua caracterização como espelho social³ que oferta aos sujeitos padrões de consumo, atitudes, comportamentos e condutas. Narrando e/ou comercializando dentro de um mesmo espaço culturas de referência global, nacional e local, a televisão se faz cada vez mais presente no cotidiano dos sujeitos, consolidando conhecimentos, saberes, discursos, valores e instituindo identidades coletivas. Ela oferece, entre outras coisas, um espaço de identificação frente a um mundo híbrido e desterritorializado (SILVA COUTINHO, 2012).

³ O Estágio do espelho, de Jacques Lacan, tem início por volta dos seis meses de idade e termina em torno dos 18 meses. Nesse período, a criança vivencia a formação da representação de sua unidade corporal por identificação com a imagem do Outro. Ao ver sua imagem refletida no espelho, a criança, por ainda estar num estado de imaturidade orgânico-filosófica, vê-se de forma fragmentada. Em virtude disso, ela tem a impressão de que a imagem refletida no espelho não é a imagem de si e, sim, a imagem de um Outro até então desconhecido, ao qual a criança vai buscar identificar-se. Ao procurar a realidade em si, a criança encontra apenas a imagem do Outro com a qual se identifica e na qual se aliena (SILVEIRA, 2003). Na contemporaneidade, os meios de comunicação funcionam como o espelho proposto por Lacan. Numa época marcada pela falência de instituições como família e igreja, por exemplo, onde as relações são fluidas e efêmeras e o processo de socialização dos indivíduos acontece de forma mediatizada e individualmente conectada, torna-se cada vez mais necessário observar o papel da mídia, sobretudo da televisão, na construção da subjetividade dos indivíduos (KEHL, 2003).

Antes de qualquer coisa, a televisão atua na constituição de modos de ser e viver, condicionando padrões sociais e visões de mundo. Para Kellner (2001), a TV pode ser considerada, na atualidade, como detentora de um enorme poder hegemônico, assumindo funções tradicionalmente atribuídas ao mito e ao ritual. Ou seja, a televisão é capaz de integrar os indivíduos numa ordem social, oferecendo modelos de pensamento e celebrando valores dominantes.

Quem também entende a televisão como possuindo forte poder de ritualização é Lopes (2005), que diz que a TV sincroniza os tempos sociais da nação construindo um ritmo interno próprio capaz de camuflar o tempo dos espectadores e “criar grandes rituais coletivos, seja documentando fenômenos ocorridos (catástrofes, acidentes, mortes), seja produzindo eventos (festivais, concertos), seja organizando *media events* (funerais, escândalos, casamentos)” (LOPES, 2005, p. 600). Assim, as identidades coletivas dos sujeitos são ligeiramente acionadas dentro de cada narrativa que a mídia cria. Detentora de uma narrativa temporal própria, a televisão consegue acionar a memória social narrando fatos do presente e lembrando de fatos passados.

Ao mesmo tempo em que fala de identidades híbridas e descentra as narrativas, a televisão também trabalha com a manipulação de símbolos nacionais/locais conhecidos e identificáveis e, dessa forma, negocia um ambiente de representação com os atores sociais. São esses símbolos de caráter integrador e mobilizador que fazem da TV um meio fundamental na construção de identidades e na narrativa cultural (MARTÍN-BARBERO, 1995; LOPES, 2005).

Trazendo o exemplo para o caso do Brasil, popularmente conhecido como o “país do futebol”, podemos dizer que a televisão agrega boa parte do público, por exemplo, em épocas de Copa do Mundo. Nesse período, os brasileiros são mobilizados para assistir aos jogos e torcer pela sua nação. Por todos os lados, o verde e amarelo enfeita as ruas, as roupas e os acessórios. Na TV, não se fala de outra coisa. São matérias, entrevistas e clipes com os jogadores. Nesse contexto, a televisão dá aos sujeitos identificação, faz com que as identidades coletivas sejam ativadas através desses símbolos de pertencimento, no caso do Brasil, a paixão pelo futebol.

É essa oferta de experiência comum partilhada que faz da televisão, conforme apregoa Wolton (2006), um laço social no qual o público telespectador se agrega a um outro público maior, imenso e anônimo, formando uma espécie de laço invisível, compartilhando semelhanças, representações, memórias e identidades coletivas. A TV é entendida pelo autor como produtora de representações e laços sociais que tem a função de criar referenciais identitários.

Ao acompanhar a programação televisiva, sobretudo as telenovelas e os telejornais, que são os produtos de maiores audiências, o público seria envolto por um laço social no qual estariam depositados seus elementos culturais e símbolos de pertença.

Martín-Barbero (1995) compreende que o papel assumido pela televisão vai além de uma dimensão puramente comercial ou de manipulação ideológica. Ela assume hoje um espaço de formação cultural dos sujeitos que, através de sua narrativa, agrega diferentes elementos territoriais e constrói suas visões de mundo. A televisão é entendida como assumindo o papel de reconstituição dos sujeitos frente à crise de representação contemporânea. Narrando identidades híbridas, a televisão atua reconstruindo identidades individuais e coletivas, baseadas num mercado que é marcado pela transnacionalidade, mas também chama para a diferenciação cultural, enfatizando elementos do imaginário simbólico da nação.

Como propõe Lopes (2005),

a compreensão das transformações culturais implica deixar de pensar a cultura como mero conteúdo dos meios e pensá-la como um processo de comunicação regulado simultaneamente por duas lógicas: a das formas, ou matrizes simbólicas, e a dos formatos industriais. Está aí implicado um duplo movimento, o qual articula as demandas sociais e as dinâmicas culturais às lógicas do mercado, ao mesmo tempo em que vincula o apego das pessoas a determinados gêneros à fidelidade a uma determinada memória, e a sobrevivência de alguns formatos à emergência e à transformação dos modos de perceber e de narrar, de ver e de tocar (LOPES, 2005, p. 597).

Os meios de comunicação, para Martín-Barbero (1995), são um fenômeno antropológico capaz de explicar aos sujeitos o sentido de suas vidas, ofertando a eles compreensões sobre a felicidade, a dor e os desejos. O autor incita uma reflexão de que ao invés de focar as análises nas questões tecnológicas, política, econômica ou editorial da televisão, ela deveria ser observada sob uma perspectiva antropológica, analisando como esse meio se apropria da produção de símbolos de modo a se tornar cada vez mais influente na vida da população.

3 CULTURA, IDENTIDADES E MÍDIA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Cultura e identidade são dois conceitos-chave nas ciências sociais e, por isso, emblemáticos e complexos. Definir o que é cultura num contexto contemporâneo de identidades em transição é um tanto complicado. Desde os tempos mais remotos, o homem, como um ser gregário, fez uso da vida em sociedade para trocar símbolos e, assim, se fazer entendido pelos outros membros da comunidade a qual pertencia. Além da linguagem, esses sujeitos partilhavam de signos e símbolos comuns que eram responsáveis por criar laços identificatórios dentro desses espaços de interação social.

Através dessas interações face a face arquitetadas nas comunidades, o homem foi construindo suas identidades. As identidades são aqui entendidas como identificações, representações imaginárias que os sujeitos constroem através das relações que empreendem com os outros sujeitos e com o mundo que os cerca. Com o passar do tempo, os conceitos de cultura e identidade sofreram rupturas e adaptações, a começar por entender que essas duas instâncias não podem ser vistas como essências dos sujeitos, tal como se pensou durante longo tempo e, sim, como espaços em constante construção.

Na contemporaneidade, os espaços de sociabilidade são outros. Com o enfraquecimento do Estado-nação e a perda de representatividade de antigas instituições sociais como família, igreja e escola, os meios de comunicação são eleitos como novos ambientes de sociabilidade, capazes de suprir as necessidades de um público cada vez mais individualista e apegado ao consumo, que funciona, muitas vezes, como meio de realização pessoal e, como propõe Canclini (1995), em “Consumidores e Cidadãos”, como exercício de cidadania.

O rádio, a televisão, o jornal e a *internet* são responsáveis por narrar aos sujeitos o que acontece ao seu redor e em torno do mundo, numa espécie de “interação eletronicamente mediada” (THOMPSON, 2005, p. 296). Moldam opiniões, constroem modos de vista, induzem comportamentos, modelos de vida e de aparência. Dessa maneira, as identidades e a cultura são, hoje, espaços em transição. São móveis, mutáveis, nômades, estão em constante movimentação, de modo que, atualmente, é mais seguro se falar em identificações, já que estas perpassam a ideia do transitório, do efêmero, do plural, tradução completa da contemporaneidade.

3.1 A CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE: DO ESSENCIALISMO AO CONSTRUTIVISMO

A discussão sobre as identidades não é nova nos Estudos Culturais (EC). Ela tem sua emergência na questão da raça, mais tarde problematizada como etnicidade. Além da raça, o feminismo também foi de fundamental importância para o início das discussões sobre identidade nos EC. É através das discussões sobre o feminismo que os Estudos Culturais começam a repensar as noções de subjetividade, política, gêneros, desejos e a problematizar temas como direitos humanos, liberdade civil, ou seja, aspectos que possibilitariam uma organização social mais humana. Mas é somente na década de 1980 que Hall vai teorizar sobre a problemática da identidade e sua configuração no cenário contemporâneo, denominado pelo autor de “Novos Tempos” (ESCOSTEGUY, 2006).

Os Estudos Culturais valem-se da perspectiva construtivista para tratar das identidades, observando a cultura como intimamente ligada às práticas sociais dos sujeitos e que sofre as mediações realizadas pelos meios de comunicação. Nesse sentido, a identidade cultural é vista como algo que vai sendo moldado com o passar do tempo e a experiência de vida dos atores sociais, concepção que é tida como essencialmente válida nesta pesquisa, tomada aqui como ponto de partida para observar a construção das identidades culturais, sobretudo com o processo de globalização e o alcance mundial dos meios de comunicação.

O debate sobre as identidades tem como ponto de conflito duas grandes matrizes: o essencialismo e a construção social. O essencialismo defende que as identidades são fixas, imutáveis, características genéticas que perpassam gerações e tornam os sujeitos pré-determinados, pré-estabelecidos. Já a construção social observa a identidade como um processo, um produto social, resultante das interações entre os indivíduos (ESCOSTEGUY, 2001).

Nas sociedades pré-modernas a identidade era tida como fixa, imutável, sólida, estável. Não era vista como uma questão problemática, não gerava discussão. Os indivíduos não passavam por uma crise de identidade e esta não era nunca radicalmente modificada. É na modernidade que a identidade passa a ser vista como algo que se constrói constantemente. A identidade, nesse contexto, torna-se mais móvel, múltipla, pessoal, reflexiva e sujeita a mudanças e inovações. Apesar disso, também é social e está relacionada com o Outro. A experiência da modernidade traz consigo a experiência da novidade, da mutabilidade, inovação (KELLNER, 2001).

De um lugar periférico nas discussões, a temática da construção de

identidades assume, na era contemporânea, um lugar central. Com a intensificação da globalização e o advento dos meios de comunicação, sobretudo da *internet*, que deu novos sentidos às concepções de tempo e espaço, a identidade ganhou novos significados e deixou de ser ligada a traços fixos, imutáveis, sendo hoje entendida como móvel, mutável, em constante construção. “A identidade é uma busca permanente, está em constante construção, trava relações com o presente e com o passado, tem história e, por isso mesmo, não pode ser fixa, determinada para sempre, implica movimento” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 142).

Mas, de fato, o que vem a ser identidade? O conceito de identidade é tido como um dos mais complexos das ciências sociais e até os dias atuais é marcado por intensas discussões e diferentes interpretações. Para Bauman (2005, p. 83), “a identidade é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade”. Nas palavras de Castells (2004, p. 22), a identidade pode ser entendida como “o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

A identidade é nesta pesquisa compreendida como as representações simbólicas com as quais os sujeitos sociais dialogam para moldar sua subjetividade, construir seu olhar sobre o mundo e para arquitetarem laços comuns, de pertencimento, identificação dentro de uma comunidade.

Nos estudos de Hall (2000a), três concepções de identidade são desenvolvidas. São elas: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O “sujeito do iluminismo”

estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia. (...) o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2010, p. 10).

Esta concepção, segundo o autor supracitado, entendia o sujeito como dotado de um núcleo interior desde o seu nascimento, algo imutável, uma espécie de continuidade, essência da identidade. O “sujeito sociológico”, por sua vez,

é narrado no contexto das teorias interacionistas simbólicas que visualizavam a interação social como parte integrante da constituição dos sujeitos sociais. Aqui a identidade já começa a ser vista como uma construção social, embora este sujeito ainda tenha um núcleo central, o “eu real”, ele também é formado, sobretudo por meio do seu contato com a sociedade, o mundo exterior. O sujeito sociológico

refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele” que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2000a, p. 11).

Já o “sujeito pós-moderno” é caracterizado por Stuart Hall (2000a, p. 12), como “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. A identidade, nesse entendimento, é uma “celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000a, p. 13). Estaríamos hoje, nesta última concepção, a identidade pós-moderna, que é, antes de tudo, marcada pela flexibilidade e fluidez.

A identidade pode, portanto, ser observada como um processo. Nesse sentido, é formada por meio do compartilhamento de experiências históricas, do convívio social, dos quadros de referências em comum. “Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44).

Manuel Castells (2004) também compreende que as identidades são construídas e devem ser vistas como um processo. Para o autor:

a construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função das tendências sociais e projetos culturais enraizados em

sua estrutura social, bem como na sua visão de tempo e espaço (CASTELLS, 2004, p. 23).

Castells (2004) entende ainda que a construção de identidades se dá em um contexto marcado por relações de poder. Nesse sentido, o autor propõe três formas e origens da elaboração de identidades que, em certa medida, estão interligadas e dialogam entre si. A primeira seria a “identidade legitimadora” introduzida pelas instituições dominantes da sociedade e que tem como objetivo expandir e racionalizar sua dominação, e tendo em sua base os aspectos tradicionais da cultura.

Já a “identidade de resistência” é criada por atores sociais que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pelas lógicas de dominação e, nesse sentido, constroem trincheiras de resistência e sobrevivência. E, por fim, a “identidade de projeto” que diz respeito ao fato de que os atores sociais, fazendo uso de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, buscando uma transformação em toda a estrutura social (CASTELLS, 2004).

A identidade, dessa forma, necessita ser entendida como um processo que envolve múltiplas questões tais como a alteridade, o hibridismo e a influência dos meios de comunicação e das tradições. Ressaltamos que nesta pesquisa fazemos uso de autores como Giddens (2003) e Ranger; Hobsbawn (2012) para analisar a tradição.

O termo tradição tem origem no latim *tradere* que “significa transmitir, ou confiar algo à guarda de alguém”. O termo foi usado pela primeira vez no contexto do direito romano e se referia às leis da herança. “Considerava-se que uma propriedade que passava de uma geração para outra era dada em confiança – o herdeiro tinha obrigação de protegê-la e promovê-la” (GIDDENS, 2003, p. 49).

Hobsbawn; Ranger (2012), num estudo sobre as tradições, afirmam que muitas delas são relativamente recentes e foram, em muitos casos, inventadas. Os autores usam o conceito “tradições inventadas” para fazer referência às tradições com as quais os sujeitos sempre tiveram contato e são formalmente institucionalizadas e também às que surgiram mais recentemente, sobre as quais não se pode afirmar com facilidade como se deu o seu surgimento.

A invenção das tradições faz parte de um processo de formalização e ritualização que usa da repetição e imposição como forma de fazer referência

a um passado histórico. Assim, estas tradições inventadas são caracterizadas por estabelecer uma relação artificial com o passado. As “tradições inventadas” fazem referência a:

Um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, que visam inculcar certos valores e normas de comportamentos através de repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível tenta-se estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM; RANGER, 2012, p. 09).

Nesse sentido, podemos entender que as tradições não são puras ou imutáveis, elas sofrem ressignificações no decorrer do tempo, por isso são constantemente inventadas e reinventadas. Para Giddens (2003), a tradição funciona como um tipo de verdade e tem como um dos conceitos básicos o conservantismo, já que muitos conservadores a tem como uma sabedoria acumulada. O autor propõe que as tradições são uma das formas mais eficazes e mais comumente utilizadas por grupos hegemônicos para a perpetuação do poder. A persistência no tempo não é uma característica definidora da tradição, o que a distingue é o ritual e a repetição no qual ela está envolta (GIDDENS, 2003).

3.2 IDENTIDADE, GLOBALIZAÇÃO E HIBRIDISMO CULTURAL

Na contemporaneidade, além das características já citadas, faz-se necessário tratar da globalização e das novas identidades que surgem nesse cenário. A aceleração do processo de globalização tem como uma das palavras-chave a ressignificação dos conceitos de tempo e espaço, causando o encurtamento das distâncias, fato que também proporcionou instantaneidade da troca de informações e a possibilidade dos indivíduos manterem-se conectados por meio de um “único clique”, nas mais longínquas partes do mundo.

A globalização, essencialmente a partir da década de 1960, já que o fenômeno não é novo, tornou o mundo mais interconectado, trazendo aos sujeitos não apenas modificações na economia e política, mas também na cultura, no modo de se verem e se definirem como atores sociais. E foi por meio

do desenvolvimento em larga escala da comunicação eletrônica instantânea que os sujeitos alteraram a própria estrutura de suas vidas e suas experiências cotidianas, dando novos sentidos às construções de suas representações sociais (GIDDENS, 2003).

Giddens (2003) compreende a globalização como um processo não só novo, como também revolucionário, que não acontece apenas lá fora, afastado do indivíduo, pelo contrário, influencia essencialmente os aspectos íntimos e fundamentais da vida humana. Mesmo que as nações ocidentais detenham uma maior influência sobre os negócios mundiais do que os países mais pobres, a globalização tem se tornado mais descentralizada e seus efeitos sentidos nos quatro cantos do mundo. “A globalização não é um acidente em nossas vidas hoje. É uma mudança de nossas próprias circunstâncias de vida. É o modo como vivemos agora” (GIDDENS, 2003, p. 29).

Inserido nas mudanças trazidas pela aceleração e descentralização do processo de globalização está o conceito de identidade cultural. Para estudar a construção de identidades culturais, hoje, é necessário, acima de tudo, observar os fenômenos de transitoriedade, de troca de experiências entre os indivíduos, de modo a perceber que as identidades, nesta nova realidade, tornaram-se mescladas, assumem características híbridas. O hibridismo cultural diz respeito ao processo de mistura, de conjunção, intercurso de diferentes culturas. As identidades nessa óptica não estariam mais segregadas, separadas ou divididas. “O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes culturas” (SILVA, 2000, p. 87).

O processo de hibridação cultural, como propõe Canclini (2011), transpassa barreiras e dá ao sujeito novas formas de significação social. Esse sujeito que vivencia o processo de junção de duas ou mais diferentes matrizes culturais tem nas mãos múltiplas possibilidades de construção de suas identidades.

O hibridismo também faz suscitar várias categorias identitárias, que comumente são [...] organizadas em um conjunto histórico mais ou menos estável (etnias, nações, classes) e se reestruturam em meio à conjunção interétnica, transclassista e transnacional. As maneiras diversas em que os membros de cada etnia, classe e nação se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais, são capazes de gerar novas formas de segmentação. Estudar processos culturais, portanto, é mais que afirmar

identidades autosuficientes, serve para conhecer formas de heterogeneidade e entender como são produzidas as hibridações (CANCLINI, 2011, p. 2).

O autor supracitado salienta que as culturas contemporâneas são fronteiriças. Resultam do contato com o “outro” e decorrem dos deslocamentos de bens simbólicos. A cultura é vista como algo não mais genuíno, mas, sim, e muitas vezes, como algo representado. O que existe hoje, para o autor, é o simulacro como marca cultural.

Na mesma linha de raciocínio, Bauman (2005) diz que se vivencia uma época líquida, metáfora utilizada pelo autor para se referir à fluidez das relações contemporâneas. As identidades seriam moldadas a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si, dando a eles a liberdade de escolher, definir o que os representa e o que os identifica. Uma identidade fixa e coesa, na visão do autor, seria um fardo, uma limitação à liberdade de escolha. Para Bauman (2005), a identidade como uma tarefa e objetivo do trabalho de toda uma vida, representa um ato de libertação dos costumes tradicionais, autoridades imutáveis e verdades inquestionáveis. O autor é antagônico à ideia de identidade como um quebra-cabeça, já que para ele não existe um modelo a ser seguido, um exemplo final a que deve ser chegado. Bauman (2005) considera a identidade como algo a ser inventado e não descoberto, fruto das negociações, escolhas e decisões dos sujeitos.

Canclini (2011) é pioneiro ao pensar o conceito de hibridismo cultural sob um viés político que se estabelece por meio de interações entre a cultura de elite e a indígena, no caso da América Latina. Para o autor, o processo de hibridação garantiria a sobrevivência da cultura indígena e levaria a um processo de modernização da cultura de elite. O hibridismo cultural, nesse sentido, traz consigo a ruptura da ideia de pureza, possibilitada pelo encontro de diferentes culturas. Esse processo é analisado por García Canclini nos movimentos artísticos verificados na América Latina e narrado no livro “Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade” (2011).

Na discussão sobre as culturas híbridas do continente Latino-Americano, Canclini (2011) propõe pensar em estratégias que permitiram a entrada e possibilitaram a saída da modernidade, já que, nesse continente, o processo de modernização se deu de forma tardia e em meio à inexistência de uma política reguladora que fundamentasse os princípios da modernidade.

O autor supracitado tem como objeto de análise os conflitos interculturais

em Tijuana, fronteira entre o México e os Estados Unidos. Para ele, tem ocorrido, graças a essas migrações, uma “implosão do terceiro mundo no primeiro” (Canclini, 2011, p. 314), expondo que os países de primeiro mundo também têm sido fortemente influenciados pela produção de bens simbólicos Latino-Americanos. Propõe que as migrações deste continente para os Estados Unidos têm dado vida a uma produção cultural muito dinâmica.

O hibridismo é compreendido por Canclini (2011) como um fator novo que resulta do embate entre duas culturas diferentes. Visto sob esse prisma abriria espaço também a uma espécie de tolerância às diferenças culturais. No entanto, traçando um paralelo do pensamento de Canclini e as contribuições trazidas por Linda Hutcheon (1991), entendemos que esse processo é, também, contraditório.

Hutcheon (1991) chama atenção para o fato de que as culturas pós-modernas, essencialmente híbridas, possibilitariam a contestação do discurso dominante na construção de novos discursos, descentralizados, fundamentados no contexto multicultural. Mas também aponta que essa reorganização cultural é fundamentada e possibilitada pela uniformização do consumo, ocasionando ganhos e fortalecendo a política capitalista e os grandes conglomerados empresariais. Ou seja, essa homogeneização cultural tão propagada é possibilitada, principalmente, pela uniformização do consumo e, por consequência, o imperialismo da cultura Norte-Americana como modelo de vida, questão essa que torna o hibridismo um tanto quanto contraditório, como bem assinala Hutcheon (1991):

A Cultura (com C maiúsculo, e no singular) se transformou em culturas (com c minúsculo, e no plural), como foi documentado com detalhe por nossos cientistas sociais. E isso parece estar ocorrendo apesar – e, eu afirmaria, talvez até por causa – do impulso homogeneizante da sociedade de consumo do capitalismo recente: mais uma contradição pós-moderna. (HUTCHEON, 1991, p. 30).

Linda Hutcheon (1991) propõe que nessa realidade contemporânea, pós-moderna, as narrativas-mestras perderam a naturalização, seu espaço uniforme, dando sentido a novas narrativas plurais, híbridas, efêmeras, que tem como característica principal a contradição e as certezas relativas. O passado nesse ambiente seria constantemente remodelado pelo presente.

O hibridismo cultural é também objeto de estudo de autores como Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (1998). Ambos, em suas particularidades e com seus objetos de estudo, partem da ideia do hibridismo como um processo marcado por ambivalência e antagonismos resultantes da negociação cultural. Negociações essas que têm como pano de fundo relações assimétricas de poder e cujos atores envolvidos encontram-se em posições de legitimidade distintas.

Bhabha (1998) fundamenta seus estudos no embate entre colonizadores e colonizados. Para o autor, o hibridismo cultural é um processo “agonístico” e “antagonístico”, resultante do conflito e da tensão da diferenciação cultural. O hibridismo em Bhabha funciona como uma ameaça à autoridade colonial. Resulta da contestação do discurso hegemônico dominante no qual a autoridade do colonizador é subvertida através da ironia do colonizado, que exige que suas diferenças culturais sejam observadas, produzindo, assim, um discurso híbrido. O autor supracitado propõe que o hibridismo não resolve o embate e o processo de tensão entre duas culturas, não é um novo elemento que surge da junção entre duas matrizes culturais distintas, conforme vemos em Canclini (2011).

Para Stuart Hall (2003), tendo observado em seus estudos a experiência diaspórica vivenciada por Caribenhos rumo à Grã-Bretanha, a hibridização acontece no contexto da diáspora e no processo de tradução cultural que os indivíduos vivenciam para se adaptarem às matrizes culturais diferentes da sua de origem. O autor propõe que:

O hibridismo *não* se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Nesta observação, o hibridismo não é um processo que traz ao sujeito a sensação de completude ao dialogar com outras culturas, pelo contrário, seria o momento em que o sujeito percebe que sua identidade está sempre sendo reformulada, ressignificada e reconstruída, num jogo constante de assimilação e diferenciação para com o “Outro”, permanecendo sua indecisão sobre qual matriz cultural mais lhe representa e sua dificuldade de conviver tão intimamente com matrizes culturais diferentes das suas. O hibridismo:

Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a “diferença do outro” revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação (BHABHA, 1997, p. 97 *apud* HALL, 2003, p. 74-75).

Salientamos, ainda, que a hibridação cultural traz ao sujeito novas formas de significação que, muitas vezes, são totalmente opostas às suas matrizes culturais de origem, fato este que ocasiona no sujeito uma crise de identidade (HALL, 2003). A crise é manifestada quando o sujeito já não reconhece como seus os elementos identitários narrados em determinadas comunidades. Esta seria a característica da contemporaneidade em que o sujeito não mais se identifica com o que é pré-estabelecido socialmente como marca de sua identidade. Os sujeitos interagem com o mundo, e a partir de então constroem seus modos de ver o mundo e o outro, a sociedade. Não devemos esquecer que dentro do processo de hibridismo há também relações de controle e poder. O hibridismo pode funcionar como forma de conceder ainda mais poder às culturas hegemônicas. Por meio do “mascaramento” da quebra da divisão entre culturas dominantes e subalternas, consumiríamos ainda mais determinados produtos e sofreríamos a mesma imposição de bens culturais, só que, agora, através do mascaramento de que determinados produtos não estariam nos sendo impostos, e, sim, estaríamos adquirindo um bem que nos caracterizasse enquanto sujeitos híbridos. Mascarados também estariam os embates entre as culturas ditas “dominantes” e as “dominadas” nessa realidade híbrida, como se realmente fossem apagadas estas divisões e estivéssemos vivenciando uma sociedade sem “colonizadores” e “colonizados”, sem hierarquizações culturais (FEATHERSTONE, 1997).

É o que acontece, por exemplo, com a influência sofrida em todo o globo terrestre da cultura norte-americana, como já foi mencionado neste texto. Para Mike Featherstone (1997), por meio do consumo de produtos como Coca-Cola, os filmes Hollywoodianos, o *rock* e o *fast-food* (McDonald's), estes ícones traduzem para a população a boa forma física, a beleza, o luxo e se tornam o estereótipo de vida agradável, de um estilo de vida a ser seguido, um padrão global de comportamento e consumo que identifica e diferencia.

O alcance com que essas imagens e artefatos são exportados para o mundo inteiro tem sido visto por alguns como um indicador da homogeneização global da cultura, na qual a tradição dá lugar à cultura americana do consumo de massa (FEATHERSTONE, 1997, p. 24).

Consideramos, nesta pesquisa, que o hibridismo cultural possui aspectos positivos e negativos e nenhum destes pode ser tomado em sua totalidade como definidor do conceito. Ao tempo em que faz repensar na validade de perpetuação de antigas matrizes culturais correndo o risco de apagar determinadas tradições e que pode impulsionar um mascaramento do poder das culturas “dominantes” sobre culturas “dominadas”, o hibridismo traz de positivo o fato de possibilitar novos sentidos e significados para os discursos identitários, possibilitando uma tolerância às diferenças culturais, como por exemplo, uma visão mais condescendente da cultura ocidental em relação à cultura oriental. Ambas as faces do hibridismo cultural se fazem importantes, necessárias e válidas no processo de ligação e compreensão das relações sociais entre diferentes culturas.

4. GLOBAL, REGIONAL E LOCAL: CULTURA, DESTERRITORIALIZAÇÃO E TELEVISÃO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

4.1 GLOBALIZAÇÃO: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TERRITÓRIO

Um dos componentes básicos para a construção da identidade na modernidade era o território. Através do sentimento de pertença e representatividade, que ele passava aos sujeitos, eram instituídas memórias coletivas⁴ e identidades que tinham por base o apego às tradições. Na contemporaneidade, com o processo de globalização e, consequentemente, mudanças nos padrões de produção e consumo, novas identidades começam a ser articuladas. Elas já não são determinadas exclusivamente pelo território de pertença e sim pela desterritorialização, o descentramento e os efeitos dos fluxos culturais transnacionais.

⁴ Para Jacques Le Goff (2003), a memória constitui-se de um fenômeno individual e coletivo e está intimamente ligada à vida social. Ela é um dos pontos de maior atenção do Estado que a utiliza para conservar traços de acontecimentos do passado e assim produzir documentos/monumentos para narrar a história.

O fenômeno da globalização não traz modificações apenas no campo econômico, mas em todos os campos da vida cotidiana, tais como: a cultura, a política, as artes. A globalização, como já foi dito neste texto, não é um acontecimento recente e é com o advento dos meios de comunicação de massa que os sujeitos sentem os efeitos deste fenômeno de maneira mais próxima e intensa.

A globalização é vista sob diversas óticas. De um lado, há os que compreendem o processo como uma intensa homogeneização que acarreta na americanização do mundo, ou seja, o aumento do poder dos Estados Unidos sobre as outras culturas. Baseado nessa interpretação, o imperialismo norte-americano reinaria, causando a dissolução de identidades e particularidades locais. No lado oposto, temos autores que entendem a globalização como um reavivamento de identidades locais. A globalização, nesse sentido, é vista como um fenômeno revolucionário, capaz de interconectar o mundo (APPADURAI, 1998; FONTI; RUFÍ, 2006; GIDDENS, 2003).

Na obra “Jihad x McMundo”, Benjamin Barber (2003) relata o antagonismo da globalização e do mundo global que ao tempo em que demarcam diferenças radicais entre o fundamentalismo religioso (Jihad, representado pelo mundo Árabe) e consumo total (Mc Mundo, representado pelos Estados Unidos), também os tem como correlacionados. De um lado, há o consumo dos bens produzidos globalmente (Mc Mundo) e de outro, uma espécie de relutância a esse consumo ocasionada pelos grupos excluídos que fortalecem seus laços comunitários (ou tribais, no caso da Jihad) como mecanismo de resistência. É exatamente nessa força contrária das diferenças que age o paradoxo da interdependência entre ambos.

A Globalização se daria em meio à efervescência de duas forças: o capitalismo transnacional e o movimento contrário à globalização. A Jihad estaria em busca de uma identidade local, já o Mc Mundo, de uma identidade global. Para Barber (2003), o Mc Mundo faria oposição à democracia através de uma busca pela homogeneização do mundo, ocasionado entre outros motivos pelos abalos aos Estados-nação. Assim, as sociedades seriam privadas de políticas públicas e sociais e teriam como objeto de escolha o consumo de bens simbólicos. Com a globalização, Barber (2003, p. 63) entende que as identidades podem ser reforçadas pelo mercado. O mundo global e, especialmente, o mercado que o rege, desafia fronteiras e cria a identidade de mercado que “é apenas uma pequena fração da identidade total de uma pessoa, que também engloba dimensões étnicas e nacionais que podem ser rivais e mesmo antagônicas à

identidade de mercado”. Os cidadãos dão lugar aos consumidores. E o consumo passa a ser um meio integrador, diferenciador.

A globalização é responsável também pela redefinição dos significados de território e Estado-nação. Até então, ao Estado cabia o controle e o poder sobre o território, mas com o enfraquecimento deste, possibilitado, dentre outras coisas, pelo desenvolvimento mundial do comércio e pela transnacionalização de empresas que passaram a ter maior visibilidade e importância que as nações e os próprios estados, começa a acontecer a desterritorialização dos espaços. A falta de operacionalidade do Estado-nação para resolver problemas econômicos, ambientais e de segurança dos cidadãos resultou numa crise de confiança e legitimidade da população em quase todos os países do mundo. Esses fatores juntam-se à mundialização da economia, e o que acontece é o esmaecimento de fronteiras e a maciça diminuição da soberania dos estados (ANDRADE, 1994; FRANCO, 2003).

A modificação em relação ao território, no ambiente de intensificação da globalização, foi que este passou a assumir uma dimensão muito além do espaço físico ou de uma “dimensão sagrada” (SANTOS, 1994). Antes, o território tinha um significado sagrado, era com base nele que as pessoas construíam suas identidades, mapeavam por meio da localidade física sua ideia de pertencimento. Era no território também que os sujeitos partilhavam experiências comuns, tradições, costumes e constituíam suas memórias individual e coletiva.

Dois dos elementos básicos para a constituição da memória coletiva, no entendimento de Pollak (1992, p. 202) dizem respeito aos: **1)** acontecimentos “vividos por tabela”, ou seja, são os acontecimentos vividos pelo grupo ou coletividade e que fazem com que as pessoas tenham o sentimento de pertença. Funciona como uma memória quase herdada que é nos dada na convivência dos grupos. Podemos aqui concluir que ela está alicerçada nas tradições que nos são ofertadas como elementos identificatórios, espaços de coesão social e **2)** “os lugares que funcionam como espaços de lembrança”, onde estão depositados acontecimentos marcantes não só para o indivíduo, mas para o grupo, e não tem suporte em tempo cronológico, ou seja, perpassam gerações. Assim, era o território que ofertava os espaços identificatórios apoiando-se nas tradições e nos lugares de memória.

Com a globalização, a visão sacra em relação ao território dá lugar ao fenômeno da desterritorialização, tanto do espaço físico que já não suporta grandes distâncias, tendo em vista que a globalização fez com que tivéssemos a impressão de diminuição das distâncias, como também a desterritorialização

das identidades, dos processos de sociabilidade que agora se dão tendo como referentes componentes descentralizados e como espaço de interação o ambiente virtual mediado pela mídia. Nessa nova ambiência, o território vestiu-se de uma perspectiva utilitarista, com o sentido maior de atender as necessidades dos sujeitos.

4.2 DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO: O ESMAECIMENTO DAS FRONTEIRAS FÍSICAS E O RETORNO ÀS RAÍZES

O termo desterritorialização é usado por muitos autores para descrever a queda das fronteiras físicas causadas pela globalização. Com a narrativa dos meios de comunicação, o desenvolvimento dos transportes, o livre comércio, as distâncias foram diminuídas e as fronteiras tornaram-se mais flexíveis. De modo que, hoje, as narrativas identitárias/culturais globais se fazem tão presentes e tão próximas como as regionais e locais. Há que se ressaltar ainda que as instâncias global, nacional, regional e local estão profundamente interligadas.

Resultantes do processo de globalização, os outros fatores vitais para a desterritorialização foram a urbanização e a expansão de áreas habitáveis no planeta, que demandados pela crescente industrialização das cidades, impulsionaram o “desenraizamento de populações dos seus territórios, pelas migrações para as cidades e pela colonização de novas terras, particularmente nas Américas” (GEIGER, 1994, p. 239).

Com a globalização dos meios de comunicação, há a quebra das barreiras geográficas, políticas, culturais e religiosas. Ianni (2003) diz que a indústria cultural se transforma com a globalização em um poderoso “setor de produção, no sentido de produção de mercadoria, lucro e mais valia” (p. 122). É com os meios de comunicação que as alterações culturais são validadas, pois é através da narrativa da mídia que as alterações na produção e no consumo de bens simbólicos são naturalizadas. São os meios de comunicação que propagam o consumo mundial como fator de distinção, realização pessoal e até como meio de exercício da cidadania.

A globalização da mídia impressa e eletrônica, juntamente com o marketing, o consumismo e a cultura de massa, tudo isso penetra e recobre as realidades nacionais, povoando o imaginário de muitos e modificando as relações que os indivíduos, grupos, classes, coletividades e povos

guardam consigo mesmos e com os outros, com o seu passado e seu futuro (ORTIZ, 1994a, p. 130).

É com os meios de comunicação que acontecem as desterritorializações dos símbolos identificatórios que formulam as identidades. Diante das transformações contemporâneas, os meios de comunicação, em especial a televisão, assumem a característica de mensageira das identidades e narrativas híbridas que fazem ponte entre os acontecimentos do mundo. De acordo com Gustavo Said (2010, p. 4), os profissionais da mídia e os meios de comunicação ofertam “às pessoas e aos grupos a oportunidade de criarem vínculos e laços comunitários, independentemente das barreiras físicas e geográficas”. Por se tratar de uma empresa que também compete por mercados, a mídia narra uma cultura de massa global ligada a mercados transnacionais, desterritorializando os referenciais identitários, antes essencialmente ligados ao território físico, de modo que a cultura contemporânea é caracterizada entre outras coisas como não ligada à memória territorial.

Ianni (1992, p. 92) compreende a desterritorialização como um produto da globalização com a tendência de “desenraizar as coisas, as gentes e as ideias”. Tudo acaba por se desenraizar: “mercadoria, mercado, moeda, capital, empresa, agência”. Percebemos que a desterritorialização não desenraiza apenas as economias ou os territórios, mas também, e principalmente, as identidades. Os pontos de referência dos sujeitos, antes tão bem delimitados, hoje são descentrados. De modo que é cambiante e, por vezes, contraditória, a formação cultural e identitária dos atores sociais, fazendo ponte constante entre elementos culturais novos resultantes, sobretudo, de contatos virtuais, mediados midiaticamente, eletronicamente, tendo assim o “território virtual”, papel fundamental no descentramento dos sujeitos.

A *internet* e, mais precisamente o espaço virtual, faz com que ocorra uma metamorfose no conceito de território. A representatividade de território antes determinada pela geografia comum, agora ganha como ponto-chave os interesses comuns que surgem das relações sociais empreendidas pelos sujeitos. O território passa a ser determinado, antes de mais nada, pelas dimensões simbólicas e pelos interesses comuns. De acordo com Oliveira Silva (2004, p. 5), a *internet* assume a perspectiva de espaço antropológico no qual os “símbolos constituintes do espaço social são transferidos para o espaço de fluxos infocomunicacionais que se denomina espaço virtual”.

É exatamente esse território ou espaço virtual que conduz às mudanças

mais profundas na contemporaneidade e na construção da identidade dos sujeitos. A identidade é permeada pela influência da rede na qual temos contato com uma pluralidade de lugares que diluem fronteiras geográficas. É essa rede virtual, organizada e representativa, que passa aos sujeitos a ideia de comunidade e o conduz a visualizá-la como um novo modelo de território, com novas identidades e práticas sociais (OLIVEIRA SILVA, 2004, p. 6).

O território virtual é compreendido pela autora como

um espaço de espaços onde o público e o privado, o local e o global, o material e o virtual coabitam, o que conduz à geração de novas sociabilidades e reorganização das sociabilidades tradicionais. Cabe a cada um usufruir desta nova dinâmica (OLIVEIRA SILVA, 2004, p. 6).

No entanto, este processo de desterritorialização, de virtualização do território, resulta num antagonismo. Na medida em que os espaços de identificação dos sujeitos ultrapassam a esfera nacional e envolvem componentes transnacionais, há um investimento maciço no sentido de oferecer um “retorno para casa”, possibilitado pelo mercado de consumo. Nesse sentido, a desterritorialização constitui-se também numa reterritorialização, uma busca de contato com o país de origem propagada pelos “filmes, agências de viagens e meios de comunicação” (APPADURAI, 1998, p. 319).

Assim, temos que fazer uma ressalva de que as três expressões que marcam o processo de globalização são: nacionalismo, regionalismo e globalismo (FONT; RUFÍ, 2006; IANNI, 1997; ORTIZ, 1999). Com a globalização, as fronteiras são redesenhadas, as políticas econômicas redefinidas e as forças produtivas rearticuladas. Nessa perspectiva, o regionalismo faria ponte entre o nacionalismo e o globalismo. Muitas pessoas, mesmo em meio a tantas rupturas e transformações, ainda se sentem identificadas com a nação, o território físico, a pátria de origem e nesse ambiente onde o Estado-nação se enfraquece é com o regionalismo que a nação é, em certa medida, recriada. A regionalização se configura, portanto, como uma necessidade criada pela globalização, uma “técnica de preservação de interesses nacionais, mas sempre no âmbito da globalização” (IANNI, 1997, p. 14).

Mesmo sendo a regionalização um processo de recriação do Estado-nação, ela o faz de modo que este contenha traços do global, possibilitando

um reavivamento do nacionalismo balizado pela influência de culturas transnacionais. Assim, percebemos que mesmo com este retorno, os elementos regionais e locais não são os mesmos. Eles são readaptados a uma influência global (IANNI, 1997). Podemos dizer que as culturas estão sempre se adaptando às influências umas das outras (do global para o local, do local para o global) e gerando elementos novos para abastecer o mercado. Como propõe Benjamim Barber (2003, p. 55), “não há atividade mais globalizadora do que o comércio, ideologia menos interessada em nações do que o capitalismo, nem desafio às fronteiras mais audacioso do que o mercado”.

Gustavo Said (2010), no estudo sobre o mercado midiático e a cultura global, reforça a influência do mercado na formação e no desenho das identidades contemporâneas. Segundo o autor, é nele que emerge uma nova identidade, a de consumidor. Através do consumo que é operacionalizado de maneira simbólica, os sujeitos estariam cada vez mais desterritorializados e, ao mesmo tempo, por meio do consumo, envoltos em espaços comuns de sociabilidade. O autor supracitado diz que “a identidade de mercado ou de consumo revela potentes instrumentos para que, durante esse ato, sejam reforçadas, pelo cruzamento e pela troca, outras identidades parciais” (p. 5-6). As identidades parciais são identidades que vão além das nacionais com as quais os sujeitos têm contato desde o seu nascimento. São identidades móveis, fluidas, resultantes das trocas simbólicas que acontecem a todo instante ao redor do mundo.

Como apregoa Gustavo Said (2010), quanto mais é ampliada a esfera global de significação, mais os seus elementos constitutivos se diversificam e dão sentido a elementos novos, diferentes, ao híbrido. Para o autor, é exatamente esse efeito duplo “de segmentação de grupos culturais diversos e de formação de um universo simbólico reconhecido em escala planetária” (p. 8) que tem possibilitado um “redesenho cultural e social em várias partes do globo - e tem sugerido nova forma de pensar a construção das identidades culturais em sua relação com o mercado global de bens de cultura e de informação” (p. 8).

Decerto que o mercado volta-se constantemente aos elementos e traços distintivos de uma dada formação cultural, valorizando e até estigmatizando em certos casos o local originário da sua produção. Mas, ao fazê-lo, promove interação entre o local e o global, que se interpenetram no mercado, e esse, por sua vez, se converte em um espaço onde é possível a compreensão da co-presença de diferentes culturas e da diversidade (GUSTAVO SAID, 2010, p. 7).

Ressaltamos que a dinâmica do mercado faz com que não só o global interfira no local, como também o movimento inverso. O que sublinhamos como importante de ser observado é que não há como desvincular esses três neologismos contemporâneos: global, nacional e local. Assim, subentende-se que mesmo em meio à forte influência do global, da transnacionalização das narrativas, os espaços regional e local mantêm sua irredutibilidade. O global e o nacional podem agir sobre o regional, mas não podem substituí-lo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Manuel Correia. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, Milton *et al.* (1994) *Território, Globalização e Fragmentação*. São Paulo: HUCITECI ANPUR. p. 213-220.

APPADURAI, Arjun. Disjunção e diferença na economia cultural global. In: FEATHERSTONE, Mike. *Cultura Global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. “Palavras que calcinam, palavras que dominam: a invenção da seca do Nordeste”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.15, n. 28, p. 111-120, 1995.

_____. *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*. São Paulo: Cortez, 2006.

BARBER, Benjamin. *Jihad x Mcmundo: como o globalismo e o tribalismo estão transformando o mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARROS, Antonio Teixeira de. Identidade e programação das emissoras de televisão do campo público: estudo comparativo de quatro canais federais brasileiros. In: *Alceu: Revista Comunicação, Cultura e Política*, PUC-RIO: v. 12 - n. 24 - p. 180-203. jan./jun. 2012.

BAUMANN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CARVALHO, Virgínia Donizete de; BORGES, Livia de Oliveira; REGO, Denise Pereira do. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. *Psicol. cienc. prof. [online]*. 2010, vol. 30, n. 1, p. 146-161. ISSN 1414-9893.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 3ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CORREIA, João Carlos; PEREIRA JR, Alfredo Eurico Vizeu (Org.). *A sociedade do telejornalismo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COUCEIRO, Sylvia. Os desafios da história cultural. In: BURITY, Joanildo. *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-28.

COUTINHO, Marco Antonio Jorge. *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ENNE, Ana Lucia; TAVARES, Cristiane. *Memória, identidade e discurso midiático: uma revisão bibliográfica*. Disponível em: <www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/01/memoria2.doc>. Acesso em: 16 de ago. de 2013.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____. Estudos Culturais: as margens de um programa de pesquisa. In: *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. São Paulo, v. 6 p. 1-16, 2006.

_____. Estudos Culturais: uma introdução In: T. T., SILVA (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-223.

FHEATERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Studio Nobel SESC, 1997.

FERRÉS, Joan. *Televisão Subliminar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUSTAVO SAID. *Comunicações no Piauí*. Teresina: Editora Academia Piauiense de Letras, 2001.

_____. Dinâmica cultural no Piauí contemporâneo. In: SANTANA, R. N. Monteiro de (Org.). *Apontamentos para a história cultural do Piauí*. Teresina: FUNDAPI, 2003. p. 341-353.

_____. Mercado Midiático, Cultura e Identidade: existe uma cultura global comum? In: X Congresso da Asociación Latino-americana de Investigadores de la Comunicación, 2010, Bogotá, Colômbia. *Anais do X Congresso da ALAIC*. Bogotá: ALAIC/Pontifica Universidad Javeriana de Bogotá, 2010. v. 1. p. 1-15.

FRANCO, Augusto. *A Revolução do Local: Globalização, Glocalização, Localização*. Brasília/São Paulo: AED/Cultura, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GEIGER, Pedro P. Des-territorialização e especialização. In: SANTOS, Milton *et al.* (1994) *Território, Globalização e Fragmentação*. São Paulo: HUCITECI ANPUR. p. 233-246.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrol: o que a globalização está fazendo de nós*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro:

DP&A, 2000a.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000b.

_____. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOBSBAWN, Eric J; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro, 1991.

IANNI, Octávio. *A sociedade global*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1992.

_____. *A era do globalismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1997.

_____. *Teorias da globalização*. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

JACKS, Nilda. *Audiência nativa: cultura regional em tempos de globalização*. In: *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 2, p. 1-15, julho/dezembro 1997.

_____. *Mídia nativa: indústria cultural e cultura regional*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2003.

G. JOHNSON, Allan. *Dicionário de Sociologia*. Guia prático da Linguagem Sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Autêntica: Belo Horizonte, 2010. p. 7-132.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru: EDUSC, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LITTLEJOHN, Stephen W. *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

D'ÁVILA LOPES, Ana Maria. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. In: *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, Ano XX, n. 38, p. 67-81, jan./jun. 2012.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Televisões, nações e narrações: para uma revisão das identidades culturais em tempos de globalização. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 61, p. 30-39, março/maio 2004.

_____. Para uma revisão das identidades coletivas em tempo de globalização. In: *Actas dos III SOPCOM, IV LUSOCOM e II IBÉRICO*, 2005, Covilhã: *Actas...* Covilhã: UBI, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Secularizacion, desencanto y reencantamiento massmediatico. In: *Dialogos de la comunicación*, 41, 1995.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

MATTELART, Armand; Neveu, Érik. *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MUSSE, Christina Ferraz. Cultura, televisão e imaginário urbano. In: *MATRIZES USP*, Ano 7, n. 1 jan./jun. 2013 - São Paulo - Brasil - p. 223-234.

NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”. In: *Projeto História 10*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

NOVELI, Ana Lucia Romero. Pesquisa de opinião. In: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. *Métodos e técnicas da Pesquisa em Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

_____. Um outro território. In: BOLÃO, César (Org.). *Globalização e regionalização das comunicações*. São Paulo: Editora EDUC - Universidade Federal de Sergipe, 1999. p. 51-72.

PAIVA, Cláudio Cardoso de. Do Local ao Global. Imagens do Nordeste na Idade Mídia. Uma antropológica da ficcionalidade brasileira. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação INTERCOM 2006, IESB - Instituto de Educação Superior de Brasília. *Anais*, Brasília: DF, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, n. 10, 1992, p. 200-212.

SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton *et al.* *Território, Globalização e Fragmentação*. São Paulo: HUCITECI ANPUR, 1994. p. 15-24.

OLIVEIRA SILVA, Lídia. A internet – a geração de um novo espaço antropológico. In: LEMOS, André; PALACIOS, Marcos. *Janelas do ciberespaço: comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, Wilson Mauro de. O pertencimento ao comum mediático: a identidade em tempos de transição. In: *Significação* – Revista de Cultura Audiovisual, ECA - USP. n. 34, p. 31 – 52, 2010.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

_____. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

VIZEU, ALFREDO; PORCELLO, Flávio; MOTA, Célia (Orgs.). *Telejornalismo: a nova praça pública*. Florianópolis: Insular, 2006.

_____. e CORREIA, João Carlos. A construção do real no telejornalismo: do lugar de segurança ao lugar de referência. In: VIZEU, Alfredo, *et al* (Orgs.). *A sociedade do telejornalismo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 11-28.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

WOLTON, Dominique. *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. São Paulo: Ática, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

UNIDADE VI

EDUCOMUNICAÇÃO: NOÇÕES BÁSICAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Livia Fernanda Nery da Silva

Luís Carlos Sales

Este texto objetiva discorrer acerca da Educação a Distância, subsidiando, com informações importantes, a compreensão da Educomunicação na sociedade contemporânea. Além disso, destacaremos as definições da Educação a Distância, bem como faremos um percurso histórico da EaD na relação que ela estabelece com a sociedade dos meios de comunicação para fortalecer a prática educativa, até ser reconfigurada em ambiência comunicacional digital.

Discutiremos a primeira geração da EaD, que empregou a correspondência; a segunda geração, que funcionou com o rádio e a televisão; e, por fim, a terceira geração, que tem como principal instrumento comunicacional a *internet*, pois foi com ela que ocorreram as mudanças efetuadas no paradigma comunicacional no qual ampliaram-se novas perspectivas que colocam a EaD num patamar de Aprendizagem Aberta (AA), possibilitando o diálogo e a produção de conhecimento do estudante numa correlação mais direta com os formadores.

Outro tópico deste texto, é a apresentação do amparo legal que respalda a EaD, acrescido da informação de que existem, entre os campos sociais que discutem questões pertinentes à qualidade da formação inicial via EaD, controvérsias a respeito da validade dessa formação. As representações sociais sobre a qualidade da EaD têm sido um forte elemento para a desqualificação dessa modalidade educativa. Ainda assim, ela aparece como alternativa para os que não possuem, por razões diversas, condições de acesso à educação presencial. Para a compreensão das dificuldades pelas quais passam os discentes da EaD/UFPI, discorreremos também sobre os contextos que envolvem os estudantes, destacando a história, a cultura e as crenças do sertanejo da região semiárida piauiense.

Ademais, discutimos ainda a relação da Universidade Federal do Piauí

com a EaD, desde a adesão institucional ao modelo de formação a distância até a criação de um centro de educação para atender à demanda EaD no estado do Piauí. Essas informações nos permitiram compreender melhor a relação entre todos esses elementos para, então, identificarmos os limites e possibilidades dessa modalidade.

1 EDUCOMUNICAÇÃO: APROXIMAÇÃO CONCEITUAL E INTERFACE COMUNICATIVA

As mídias passaram a integrar fortemente os diversos campos sociais, dentre eles o da Educação. Assim, várias são as apropriações desse campo na própria história dos meios de comunicação e mais recentemente, em ambiência digital, por meio da *internet*. Assim, conforme Flick (2009, p. 238):

a internet tornou-se parte da vida cotidiana de muitas pessoas. Portanto, necessita de análises profundas sobre a sua inserção no dia-a-dia das pessoas, já que tem transformado aspectos culturais da sociedade contemporânea.

Desse modo, a interface entre comunicação e educação não é fenômeno recente, haja vista que Citelli (2011) informa que nos Estados Unidos tais estudos surgiram em 1930; e no Brasil, com as ações de Roquette Pinto e Anísio Teixeira. Além disso, há mais de vinte anos, especialistas da América Latina se reuniram convocados pela UNICEF, pela UNESCO e pela organização CENECA, para asseverarem que

a educomunicação inclui, sem reduzir-se, o conhecimento das múltiplas linguagens e meios pelos quais se realiza a comunicação pessoal, grupal e social. Abarca também a formação do sentido crítico, inteligente, frente aos processos comunicativos e suas mensagens para descobrir os valores culturais próprios e a verdade (CENECA; UNICEF; UNESCO, 1992 *apud* APARICI, 2010, p. 9).

Esses especialistas perceberam a necessidade de serem analisadas as inter-relações dos campos comunicação e educação, observando-se um posicionamento sério e crítico ante o uso de meios e da tecnologia. A interface tem, portanto,

como fundamentos, os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire.

Além de Freire, nomes como Daniel Prieto Castillo, Mario Kaplún e Francisco Gutierrez são reconhecidos como educadores precusores. Freire (1983) apresenta a educação como uma filosofia e uma prática pautada no dialogismo, ou seja, a concepção de que, para uma educação plena, se faz necessária a comunicação num sentido libertário, não alienante. Ser dialógico é problematizar o conhecimento, para Aparici (2010), não apenas estabelecer um diálogo complacente, um diálogo para nada ou apenas para conversação, mas um diálogo que proporciona mudanças e posicionamento crítico ideológico nos sujeitos do processo de ensinar e aprender. De fato, a educação, nessa perspectiva, almeja formar um sujeito crítico, analítico e produtor de conhecimento com vistas à transformação do social e do pessoal.

Vale destacar que o desenvolvimento da educação, entre os anos 1970 e final dos anos 1990, foi inversamente proporcional à expansão das novas tecnologias e ao desenvolvimento de paradigmas economicistas que se trasladaram ao mundo da educação (APARICI, 2010). Nesse sentido, podemos afirmar que as revistas, os estúdios de televisão, os jornais e o vídeo em sala de aula foram substituídos por aulas de informática e o cenário virtual¹ transformou-se no *e-learning*. O modelo proporcionado pela tecnologia e pela virtualidade conduziu o processo educativo a situações inéditas, as quais não haviam sido abordadas pelos educadores, tais como a interatividade, a imersão, a nova forma de participação e a convergência (APARICI, 2010). Foi assim que, dentro da vida escolar, o novo cenário digital e as tecnologias da comunicação, bem como as afetações desse novo modelo educativo, tornaram-se o objeto de estudo da educação.

Para Citelli (2010), a interface comunicação/educação já sinaliza as circunstâncias históricas das transformações dos modos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação, levando-se em conta o papel central da comunicação nesses processos. Segundo o entendimento do autor, existem diversas maneiras de serem trabalhados os vínculos entre comunicação e educação, pelo que afirma ser relevante analisar “o plano epistemológico voltado a indagar acerca de possível novo campo reflexivo e interventivo resultante dos encontros, desencontros e tensões, entre os processos comunicacionais e educação”

¹ O termo virtual é usado no sentido de digital, não de algo irreal ou não concreto. Essa terminologia é usada para designar o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UFPI.

(CITELLI, 2010, p. 13). Sob essa perspectiva, o autor demonstra a necessidade de cogitarmos sobre a dimensão formal da inserção da tecnologia e das culturas midiáticas e sobre as possíveis transformações nos modos de ser e estar no mundo dos sujeitos. Propõe, ainda, que a comunicação e educação envolvem elementos da relação mídia-escola, alfabetização para a comunicação, a leitura crítica dos meios e os estatutos das relações de ensino-aprendizagem atuais, tais como os dispositivos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação.

Nesse mesmo diapasão, Baccega (2001) afirma que o espaço da comunicação/educação é de convergência de vários saberes, sendo fundamental para a construção da cidadania. A autora lembra que o ensino de qualidade não é caracterizado apenas pelo uso das tecnologias, mas sim pela implantação de projetos adequados e pela inserção do discente como sujeito crítico na sociedade. A partir dessas concepções, verificamos a pertinência de caracterizar a Educação a Distância (EaD) na interface comunicativa e educativa.

2 MODALIDADE EaD: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM AMBIÊNCIA COMUNICACIONAL

A educação a distância (EaD) já nasceu formatada em ambiência comunicacional. Podemos citar Preti (2009, p. 21) que considera a EaD uma

prática social situada, mediada e mediatizada, uma maneira de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recursos às tecnologias que lhes são acessíveis, e que lhes possibilita a **ressignificação** de suas práticas profissionais e sociais, de sua vida, de sua relação consigo mesmo, com outros, com o meio (grifo nosso).

Embora sejam muitas as definições de EaD, enfatizamos dois aspectos relevantes para a compreensão do que vem a ser EaD. O primeiro é que os sujeitos docentes e discentes não ocupam o mesmo lugar; e o segundo é que há mediação tecnológica para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, conforme o Decreto nº 5622/05:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a

educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1)

O referido decreto classifica a EaD como uma modalidade educacional; a rigor, uma dimensão bastante ampla, já que envolve metodologias, métodos, estratégias e avaliações, ou seja, um processo com planejamento diferenciado do modelo presencial.

Outra definição, que também referimos, é aquela segundo a qual a EaD se apresenta apenas como um método de ensino. Escusado dizer que essa indicação de sentido reducionista restringe a dimensão dada à modalidade, que passa a ser entendida como

um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão de trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS, 1983, p. 33).

Já a definição apresentada por Moore; Kearsley (2007, p. 02) enfatiza a necessidade do uso de técnicas especiais para a criação do curso e desenvolvimento da comunicação. Segundo esses autores, a EaD proporciona um

aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

Se compararmos as duas últimas definições, perceberemos duas influências

complementares. Em Peters, transparece a forte vertente industrial que influenciou a educação no início do século XX, inclusive a própria perspectiva inicial de EaD. Em Moore; Kearsley, no entanto, revela-se o modelo econômico pós-moderno, no qual a modalidade educativa a distância, com o crescente desenvolvimento da tecnologia, sobretudo da *internet*, amplia sua potencialidade de atendimento da demanda social com flexibilidade, atendendo as demandas mais específicas dos discentes. Essa perspectiva foi sendo percebida, principalmente ao abarcar o modelo/pensamento aberto de educação, que aponta para uma nova forma de aprendizagem que supera a instrução programada, aportando-se no papel do discente enquanto protagonista do processo. Como resultado, coloca-se a definição mais tradicional de EaD em perspectiva de mudanças. A rigor, o grande caracterizador do modelo aberto de aprendizagem é a *internet*, que será apresentado posteriormente.

Podemos inferir, a partir desses esclarecimentos, que a modalidade a distância pressupõe mediação de procedimentos comunicacionais digitais, visto serem eles que transportam os saberes e efetivam a prática pedagógica entre docentes e discentes que não residem no mesmo lugar; e essa seria a maior diferenciação do ensino na modalidade presencial, já que as metodologias da modalidade são pautadas a partir das tecnologias de comunicação.

Nesse sentido, a EaD se diferencia da modalidade presencial não pelos postulados fundamentais, filosóficos e epistemológicos, mas sim pelo modo de mediação pedagógica, ou seja, pela forma como a sociedade usa a tecnologia a partir de suas próprias necessidades, valores e interesses. A educação a distância é, portanto, uma modalidade de ensino que contempla os mesmos elementos fundamentais da modalidade presencial: concepção pedagógica, conteúdo específico e avaliação. Porém, se diferencia da presencial pelo modo como se estabelece a mediação pedagógica: recorre aos meios de comunicação. Vale ressaltar que o tempo didático é diferente do tempo de ensino e aprendizagem, haja vista o desencaixe espaço-temporal provocado pelo uso da tecnologia. Além disso, existe a organização da equipe multiprofissional, que sistematiza os meios de comunicação, fundamentais para o sucesso do processo, tanto em sua efetivação quanto em sua eficácia (CATAPAN, 2009).

2.1 EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (EAD)

As discussões acerca da EaD são controversas e amplas, dentre as quais destacamos a de que a EaD se baseia em modelos teóricos oriundos da economia

e da sociologia industriais, sintetizados, a princípio, no modelo fordista, e, posteriormente, no modelo pós-fordista de produção. Essa apropriação dos modelos se dá tanto em relação às políticas e às práticas quanto em relação às estratégias de organização e produção do trabalho acadêmico e pedagógico (BELONNI, 2009). Foi Peters (1983) quem defendeu a postura da EaD como forma de estudo complementar à era industrial e tecnológica, ou seja, uma educação moldada segundo o modelo industrial para produção e formação em massa. Peters (1983, p. 111) propõe a seguinte caracterização:

Estudo a distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e ocupação.

Já Sewart (1995) critica a assertiva de Peters e acredita que, caso a EaD seja assimilada apenas aos modelos fordistas, poderá haver uma contribuição para o isolamento e a destruição da interação social presente na modalidade, ou seja, haverá o esfacelamento do todo em partes, levando ao esvaziamento do caráter humanista que aparece tanto na concepção de ensino quanto nas práticas de gestão em EaD.

Para Sewart, a aplicação dos modelos industriais e behavioristas tornaria passivo o estudante, e a produção de massa proletarizaria o trabalho docente. Essa perspectiva para a EaD foi amplamente criticada também por Evans; Nation (1989, 1993), autores que propunham explorar uma nova forma de educação: a aprendizagem aberta (BELLONI, 2009), flexível, podendo ser denominada *campus* aberto ou virtual. Entendendo que o modelo fordista seria obsoleto por não atender às demandas da educação contemporânea, esses autores propõem essa nova EaD como a mais adequada à pós-modernidade. Vale destacar que o tento educativo, dentro ou fora da modalidade a distância, deve privilegiar a educação para a vida. Na tentativa de rever o seu modelo, a EaD adentra a lógica da educação crítica, voltada para a autonomia do sujeito aprendente.

A aprendizagem aberta (AA), com características pós-fordistas, tem em seu bojo a ruptura das estruturas hierarquizadas e burocratizadas. Nela, o

processo de descentralização da gestão é vinculado a uma organização menos burocrática, menos verticalizada e com maior autonomia dos sujeitos, ensejando, assim, a possibilidade de iniciativa e flexibilidade opostas à rotina racional do fordismo (BELLONI, 2009).

A essa altura, entendemos ser importante identificar as diferentes ênfases dadas aos dois modelos de EaD. O primeiro (fordista behaviorista) imprime um destaque excessivo aos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais característicos da primeira e segunda geração EaD) e pouca ou nenhuma consideração aos processos de aprendizagem. Já o modelo de EaD com a ênfase na aprendizagem aberta e na autoaprendizagem, privilegia a acessibilidade e a flexibilidade do ensino. Nesse caso, o processo é focado na aprendizagem do estudante, que faz suas opções metodológicas de estudo (característico da terceira geração EaD).

A aprendizagem aberta aparece como um tema relativamente novo no campo da educação a distância, respaldado por teorias construtivistas e interacionistas, bem como pelas pedagogias ativas (BELLONI, 2009; SEWART, 1995). Vale esclarecer que EaD e AA não se opõem, pelo contrário: é no campo da EaD que o modelo de educação aberta e flexível encontra terreno fértil para se desenvolver; pelo que concluímos que os dois conceitos se referem a aspectos diferentes do mesmo fenômeno. Para Belloni (2009, p. 32),

a EaD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, referindo-se principalmente aos sistemas “ensinantes”; enquanto a AA relaciona-se mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, enfoca as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes.

No sentido de corroborar essa perspectiva, Niskier (2000) assevera que, para um bom funcionamento da EaD, precisam ser considerados os meios e a análise das variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais, assim como uma seleção pertinente de conteúdos programáticos e a criação de uma metodologia adequada ao contexto sociocultural dos estudantes. Assim, (re) conhecer o discente – sujeito central do processo de ensino e aprendizagem – é fundamental para o sucesso de qualquer modelo educacional adotado, a fim de que o discente não seja classificado dentro dos moldes da educação bancária, tão criticada por Freire (1971). A concepção de currículo, o respeito à diversidade cultural, a consideração pela autonomia do estudante e o compromisso com a

formação integral são necessários em todo processo educativo.

Nessa perspectiva, a EaD não pode fugir aos padrões desejados para a educação, já que, para formar o cidadão, é fundamental conhecer a sua realidade, as suas concepções, os seus desejos, as suas dificuldades e, a partir desse conhecimento, desenvolver um currículo mais eficaz para a educação desse sujeito. Portanto, visando a uma melhor compreensão da modalidade a distância, faremos um peripaseio histórico da EaD, que, na sociedade dos meios e da economia, vai se adaptando às novas formas de comunicação e produção, buscando extrair delas subsídios para a efetivação de sua prática e para o fortalecimento da modalidade.

2.2 A HISTÓRIA DA EAD

A história da EaD corre paralela à história social da mídia. Podemos classificar a modalidade a distância de várias formas, inclusive até em cinco² gerações, conforme Moore; Kearsley (2007). Mas, para efeito deste texto, consideraremos três grandes gerações distintas, a saber: a primeira geração, com o uso dos Correios e Telégrafos; a segunda geração, com o uso do rádio, da televisão, do telefone e do fax; e, finalmente, a terceira geração, com o computador, a multimídia, a telemática, a aprendizagem aberta e a *internet* (BELLONI, 2008).

Os primeiros cursos de formação a distância foram concretizados com o auxílio dos Correios, através dos chamados cursos por correspondência. Conforme assevera Preti (2009), o início da EaD na modernidade ocidental foi marcado quando a escola de Boston, nos EUA, publicou em 1728 o anúncio da oferta de um curso de taquigrafia por correspondência (ELIASQUEVICI, 2009). Castro; Guarany (1977) registram um curso de taquigrafia por correspondência em 1840, na Inglaterra, e vários outros cursos de metodologia similar no início do século XX, na Rússia, e em pelo menos oito universidades estadunidenses.

Rapidamente se espalharam várias iniciativas de criação de cursos livres a distância. Havia, no entanto, grande resistência com relação a cursos universitários

² 1ª geração (1890), com o uso do material impresso, com estudos por correspondência e individualizado; 2ª geração (1930/1960), com o rádio e a TV; 3ª geração (final dos anos 60), com a integração entre os meios anteriores, o telefone, os vídeos e as implantações de Universidades Abertas; 4ª geração (final dos anos 80), com a teleconferência, a videoconferência, e mais tarde a transmissão em áudio e vídeo; 5ª geração, a *internet* e a rede de computadores.

a distância, razão por que poucas foram as experiências duradouras, mesmo nos países mais desenvolvidos. As ações institucionalizadas em EaD se fortaleceram quando foram criadas as primeiras escolas por correspondência destinadas ao ensino de línguas, cursos de contabilidade ou extensões universitárias (NUNES, 2009). Vale destacar que este modelo de EaD, via correspondência, era unidirecional, já que os livros, apostilas e textos eram enviados pela instituição formadora para o endereço do cursista e o tempo entre o envio e o recebimento eram demorados; portanto, a interação entre docente e discentes era lenta, esparsa e limitada (EVANS; NATION, 1993).

A segunda geração caracterizou-se por fazer uso de recursos denominados multimeios. Essa geração fundamentou-se a partir das orientações behavioristas e industrialistas típicas da época, constituídas por pacotes instrucionais voltados para o público de massa. Além do rádio, foram também usados a televisão, o videocassete e a antena parabólica (BELLONI, 2008). Os meios de comunicação de massa foram extremamente relevantes para o desenvolvimento da EaD: o rádio, por exemplo, passou a ser um aliado para a formação do cidadão rural e urbano, bem como a TV, que posteriormente passou a ser, também, instrumento de formação desses sujeitos.

A terceira geração surgiu na década de 1990, com o advento das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação – NTICs. Para Belloni (2008), a terceira geração agregaria, além das propostas anteriores, as inovações tecnológicas recentes, modificando radicalmente os modos de aprender e ensinar. A interatividade e a telemática foram o carro-chefe de tais mudanças, desde que fossem feitas escolhas apropriadas dos meios técnicos, das capacidades de adequação às tecnologias nos usos e habilidades dos sujeitos envolvidos. Além disso, a *internet* possibilitou mudanças nas esferas modo-temporais na EaD, já que operacionalizou novas formas de interação antes e durante a aula na modalidade a distância. Para Castells (2004, p. 87), “o uso apropriado da internet converteu-se numa fonte fundamental de produtividade e competitividade para todo tipo de empresas”. O campo educacional, se apropriou e/ou foi apropriado pelos processos comunicativos e pelos meios de comunicação nas gerações anteriores da EaD e que se estendeu à mídia comunicacional digital, visto que, à semelhança de qualquer empreendimento, desejava atender as demandas do mercado consumidor. Nesse sentido, a *internet* possibilitou novos meios de interação social, dentre os quais o *e-learning* (CASTELLS, 2004).

Nesta terceira geração, a EaD apropriou-se de novas estratégias para a metodologia de desenvolvimento das aulas, bem como de novas formas de contato

entre docentes e discentes, cujas possibilidades de interação passariam a ser sincrônicas, *on-line*, embora mantendo, ainda, as trocas interativas assíncronicas. Vale destacar que as aulas via *internet* passaram a agregar todos os elementos das gerações anteriores de EaD e ainda a interação *on-line*, em tempo real; e a contar com uma equipe multiprofissional, composta por profissionais das áreas da informática, da comunicação e da educação.

Obviamente, a EaD desenvolveu-se de modo diferente nos vários países que aderiram à sua implementação, segundo a lógica mercantilista e desenvolvimento tecnológico da nação que se apropriava desse modelo de ensino e dos recursos humanos dos quais dispunham os países que adotaram a educação a distância como modelo de educação formal. A seção a seguir trata sobre a expansão da EaD em alguns países da América Latina.

2.3 A EAD NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, percebemos a grande influência da segunda geração EaD com o uso do rádio, já que a população que migrava do interior para as capitais não era letrada. O rádio foi elemento fundamental no processo de formação a distância no momento de inchaço das grandes capitais. Temos o exemplo da Rádio *Sutatenza*, na Colômbia, cuja ação tinha por público-alvo camponeses de vida árdua e sem condições básicas, semelhante à maioria dos povos do campo colombiano e da América Latina de modo geral. Os fatores contribuintes para essa situação podem ser identificados historicamente na educação da América Latina, que se caracterizava pela ausência de orçamento oficial, pela falta de escolas e de pessoal docente e pelos baixos salários. O que causava essa precariedade educacional e cultural não era a distância geográfica nem a ausência de meios de transportes; mas, sim, o alto grau de analfabetismo e o baixo nível de instrução das próprias famílias, bem como a necessidade de trabalhar longas e cansativas horas, dificuldades em grande parte decorrentes do fosso social cavado ao longo da colonização da América Latina.

Para tratar de mudar essa situação, José Joaquim Salcedo fundou a *Acción Cultural Popular* com o objetivo específico de “trabalhar pela cultura do povo, utilizando especialmente a invenção da radiodifusão, além de outros meios culturais como o cinema e o teatro, para elevar o nível religioso, moral, cívico e educacional do camponês, em concordância com as normas sociais do catolicismo” (RODRÍGUEZ, 1950, p. 61).

O primeiro programa cultural da Rádio *Sutatenza* foi ao ar em 16 de

novembro de 1947, sintonizado pelos três primeiros receptores, movidos à bateria e instalados na vereda de Irzón. A potência do transmissor não atingia 100 watts. O cenário de funcionamento eram os Andes Colombianos, num pequeno povoado conhecido por Sutatenza, que não possuía, na época, mais que 200 habitantes no centro urbano e 7.000 na zona rural, onde moravam os antigos habitantes indígenas das regiões vizinhas (GUTIÉRREZ, 2009). Percebe-se, portanto, que o motivo condutor para a criação de uma emissora de rádio com função social educativa na Colômbia foi o fato de a maior parte da população colombiana ser camponesa e necessitar prementemente de escolarização primária.

Identificamos, ainda, a força do rádio na educação na América Latina nas experiências de Mario Kaplún. As primeiras ocorreram na Argentina e no Uruguai (1942-1946). Contudo, foi em 1974, no Peru, que Mario Kaplún sistematizou uma pedagogia do rádio, identificando seus gêneros e linguagens. Já em Quito, esse educador argentino recebeu o convite do governo equatoriano para trabalhar com oficinas de rádio voltadas para discentes da educação superior. Uma de suas oficinas mais famosas foi a de Produção de Radiodramas para jovens escritores de rádio de toda a América Latina, realizada entre 1983-1984. Para Kaplún, somente a partir da própria história é que o camponês, o agricultor sem grandes condições e sem água, ou ainda, os que vivem na marginalidade das metrópoles conseguem desenvolver o verdadeiro aprendizado e a cidadania. É a este povo, aparentemente indefeso, que a educação necessita dar voz para que as vozes latinas não sejam apenas ouvidas, mas portadoras de uma ideia, um código que represente um compromisso com a liberdade (KAPLÚN, 1978; MELO, 1992).

Essa perspectiva de educação transformadora voltada para a produção, o letramento, a conscientização e a libertação é apresentada também por educadores da estirpe de Paulo Freire e de Darcy Ribeiro, no Brasil, tendo como instrumentos para essa libertação os meios de comunicação devidamente democratizados, e não como instrumentos de alienação e dominação. A partir de então, a EaD passa, inclusive no Brasil, a ser divulgada nos meios de comunicação, conforme discorreremos nos tópicos a seguir.

2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – A EDUCAÇÃO POR CORRESPONDÊNCIA

Atualmente, na EaD, são priorizados cursos nas áreas de licenciatura e gestão pública, pois há um déficit de trabalhadores capacitados nessas áreas.

Vamos destacar, a seguir, o desenvolvimento da EaD no Brasil durante as duas primeiras gerações, haja vista que a terceira geração terá destaque em capítulo específico.

No Brasil, tivemos o ensino por correspondência, bem como a transmissão radiofônica e depois a televisiva; utilizamos a informática até os atuais processos de utilização conjugada de meios – a telemática e a multimídia. Obviamente, passamos pelas dificuldades inerentes à implementação do processo de desenvolvimento tecnológico nos países em desenvolvimento, tais como as questões relativas à cidadania comunicacional e o direito à *internet* de qualidade e gratuita. Desenvolveremos, a seguir, um breve relato sobre a EaD no Brasil.

Primeiramente, comentaremos o ensino por correspondência, que constitui a primeira e mais longa de todas as gerações (PALHARES, 2009). O Brasil teve como pioneiro o Instituto Universal Brasileiro (IUB), fundado pelos irmãos Jacob Warghaftig e Michael Warghaftig. No IUB, eram oferecidos cursos de corte e costura, desenho artístico, mecânica de automóveis, auxiliar de escritório e contabilidade, formações estas que visavam sempre atender às demandas do mercado de trabalho para uma educação profissionalizante rápida, além dos cursos supletivos de 1º e 2º graus. A divulgação era feita nas páginas centrais de revistas populares.

Ilustração 1: Propaganda do Instituto Universal Brasileiro

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO
RUA CAPITÃO FRANCISCO TEIXEIRA NOGUEIRA, 202 - CAIXA POSTAL 5050 - SÃO PAULO - CAPITAL - CEP 01000

O estudo por correspondência é a solução prática e objetiva para aqueles que não podem perder tempo! E nós do INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO nos orgulhamos de oferecer o que existe de mais moderno nessa modalidade de ensino.

● Afinal são 40 anos de experiência!

MATRICULE-SE COM URGÊNCIA E RECEBA AS LIÇÕES DO CURSO ESCOLHIDO, SEM COMO TODO O MATERIAL NECESSÁRIO GRATUITAMENTE.

MADE O CUPOM ABAIXO OU ESCREVA-NOS HOJE MESMO.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO
Rua Capitão Francisco Teixeira Nogueira, 202
CAIXA POSTAL 5050 - SÃO PAULO - CEP 01000
SR. DIRETOR: Para enviar-me GRÁTIS o folheto completo sobre o curso de: _____ por correspondência.

(INDICAR O CURSO DESEJADO.)

Nome _____

Rua _____ nº _____

Cidade _____ CEP _____

Estado _____

CURSOS RAPIDOS!

CURSO DE RADIOTÉCNICO (com prática e teoria)	CURSO DE CORTA E COSTURA	CURSO DE AUXILIAR DE ENFERMAGEM	CURSO DE DESENHO ARTÍSTICO
CURSO DE DESENHO ARTÍSTICO E PUBLICITÁRIO	CURSO DE BORDADO TRÍCO E CROCHÊ	CURSO DE DESENHO DE MECÂNICA	CURSO DE ELETROTÉCNICA
CURSO SUPLETIVO DE 1º GRAU (Maturidade Gratuita)	CURSO DE ELETROTÉCNICA DE AUTOMÓVEIS	CURSO DE MECÂNICA GERAL	CURSO DE MATEMÁTICA (1º e 2º Graus)
CURSO SUPLETIVO DE 2º GRAU (Maturidade Gratuita)	CURSO DE MECÂNICA DE AUTOMÓVEIS	CURSO DE TORNEIRO MECÂNICO	CURSO DE PORTUGUÊS (1º e 2º Graus)
CURSO DE REFRIGERAÇÃO E AR CONDICIONADO	CURSO DE SECRETARIADO MODERNO	CURSO DE CONTABILIDADE PRÁTICA	CURSO DE AUXILIAR DE ESCRITÓRIO
CURSO DE RADIO, TRANSTORES E TELEVISÃO	CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	CURSO DE INGLÊS	CURSO DE TELEGESTÃO (TELEFONEAMENTO A DISTÂNCIA)

Mensalidades ao alcance de todos.

MADE O CUPOM ABAIXO OU ESCREVA-NOS HOJE MESMO.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO
Rua Capitão Francisco Teixeira Nogueira, 202
CAIXA POSTAL 5050 - SÃO PAULO - CEP 01000
SR. DIRETOR: Para enviar-me GRÁTIS o folheto completo sobre o curso de: _____ por correspondência.

(INDICAR O CURSO DESEJADO.)

Nome _____

Rua _____ nº _____

Cidade _____ CEP _____

Estado _____

Fonte: <<http://aproximandocomadistancia.bloguespot.com.br/2011/07/aproximando-com-distancia.html>> Acesso em: 27 de março 2012.

Após o preenchimento e envio do cupom de matrícula, o cursista recebia apostilas e manuais para serem estudados. Em seguida, os discentes respondiam às atividades e as encaminhavam de volta ao professor, tudo isso via Correios. O IUB acompanhou a evolução dos meios e utilizou o rádio e a TV para ampliar o público-alvo. Atualmente, conta com cursos técnicos, profissionalizantes, supletivos e pode ser acessado no site: <<http://www.institutouniversal.com.br/>>.

Ilustração 2: Propaganda no *site* do Instituto Universal Brasileiro atualmente



Fonte: <<http://www.institutouniversal.com.br.>> Acesso em: 27 de março 2012.

2.5 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – A EDUCAÇÃO VIA RÁDIO

O rádio teve seu apogeu em meados da década de 1920. Ortriwano (1985) caracterizou as transformações sofridas pelo rádio, a partir da Revolução de 1930, com o governo desenvolvimentista de Getúlio Vargas, que favoreceu a expansão da radiodifusão, exercendo grande influência política, já que veiculava propagandas com vistas a consolidar sua força comunicacional ao longo das décadas subsequentes. Foi, portanto, nesse contexto, que a comunicação educativa no rádio teve como marco referencial a criação, por Roquette Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação (SARAIVA, 1996).

Para Bordenave (1987), o ano de 1923 marcou a ação pioneira de Roquette Pinto, que, juntamente com Henrique Morize e outros membros da Academia Brasileira de Ciências, fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, posteriormente doada ao Governo Federal, passando a ser chamada de Rádio Ministério da Educação.

Em relação aos primeiros programas, o exemplo da experiência pioneira da Rádio *Sutanteza*, na Colômbia, foi seguido no Brasil, já que, por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), foram implantados os programas de alfabetização do Movimento de Educação de Base (MEB³).

Com o fortalecimento do rádio a partir da década de 1960 apareceram registros, alguns sem avaliação, de programas EaD via radiodifusão. Nesse período foi criado, inclusive, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel⁴), cuja função era de coordenar e apoiar a EaD no Brasil, principalmente através dos meios de comunicação. Esse órgão foi substituído anos depois pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (Seat⁵), extinta anos depois. Atualmente, a CAPES coordena as atividades inerentes a essa modalidade de educação.

Retomando a trajetória da EaD via rádio, verificamos, na década de 1970, o Projeto Minerva, que objetivava o atendimento supletivo aos egressos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no sentido de lhes garantir a formação das oito séries do antigo Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental). Esse programa se inseriu no contexto de Ditadura Militar e do “entusiasmo econômico”. Portanto,

³ O MEB foi criado pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em 1961, objetivando desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Sua criação foi prestigiada pela Presidência da República e sua execução apoiada por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. Foi prevista também importante colaboração do Ministério de Viação e Obras Públicas, à época responsável pela concessão dos canais de radiodifusão, visando agilizar os processos de criação e ampliação de emissoras católicas (FÁVERO, 2004, p. 1).

⁴ Em março de 1978, por iniciativa da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa – FCBTVE (TVE do Rio de Janeiro) e do PRONTEL, foi realizado, em Nova Friburgo/RJ, o I Encontro Nacional de Dirigentes e Assessores de TV Educativa. Resultou na primeira tentativa de criar um sistema nacional para o atendimento das carências educacionais e a operacionalização de uma rede de transmissão de programas de caráter educativo mediante a atuação integrada das emissoras de TV educativa. A tentativa não vingou, servindo apenas para a formação de uma “redinha” (como foi chamada, à época) para a transmissão dos jogos da Copa do Mundo de 1978, na Argentina, em virtude de a TV Cultura da Fundação Padre Anchieta de São Paulo deter os direitos para essa transmissão.

⁵ A SEAT convocou, em dezembro de 1979, todas as emissoras para uma reunião que resultou na criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINTED.

cumpriu com o objetivo de qualificação da mão de obra para atendimento à crescente demanda de industrialização vivido pelo país (OLIVEIRA, 2012).

Para Belloni (2008), o modelo de formação oferecido pelo Projeto Minerva adequava-se ao modelo de produção industrial fordista, já que visava a uma formação em massa por rádio e televisão, de maneira organizada (centros de apoio e monitores) e de forma isolada (recepção dos programas nas residências). Seus resultados, segundo Alonso (1996), foram de baixo aproveitamento, pois apenas 60.000 estudantes solicitaram a realização do exame de madureza (exame avaliativo para a progressão ao Ensino Médio), sendo aprovados somente 33% deles. Desse modo, embora tivesse uma dimensão significativa, o projeto Minerva, ainda na década de 1970, foi muito criticado, principalmente por não considerar as diversidades regionais (OLIVEIRA, 2012).

Na tentativa de regionalizar o projeto de alfabetização via rádio, o estado da Bahia não aderiu ao projeto Minerva, optando pela elaboração de um projeto próprio com a criação do Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB), que utilizou o rádio, a televisão, materiais impressos e correio para a formação supletiva de 1º e 2º grau e formação de professores de todo o estado da Bahia, apresentando índice de 15% de evasão, muito baixo para cursos a distância. Porém, o alicerce dessa experiência estava fundado em parcerias com agências financiadoras que, ao se retirarem do projeto, acabaram por comprometer sua continuidade (ALONSO, 1996).

Os projetos MINERVA e IRDEB, utilizando o material impresso, a televisão e o rádio, continuaram por algum tempo. Além deles, tivemos as experiências do LOGOS (em nível de Brasil), cujo objetivo era formar professores leigos para ministrar aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o Projeto Crescer, da região de Goiás, ambos do ano de 1985. As experiências com radiodifusão e educação se perpetuam até os dias atuais. Vale lembrar que a transmissão via rádio serviu para popularizar em muito a educação a distância.

2.6 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – A EDUCAÇÃO VIA TELEVISÃO

A televisão, amplamente vinculada à EaD, produziu e apresentou programas no âmbito formal e informal para a formação dos telespectadores. No sentido de garantir um público cativo, segundo Belloni (2008), a telenovela foi a matriz comunicacional das propostas pedagógicas desses programas. Para a autora, foram transpostas a proposta estética e a estrutura narrativa do gênero para o

discurso didático, que teve como experiência pioneira a novela João da Silva⁶, precursora, na TV, do ensino supletivo a distância.

Ilustração 3: *Print Screen* da abertura da novela João da Silva



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=jh1wbsJbK7Y>> Acesso em: 03 de ago. 2014.

Essa novela foi produzida nos anos 1960 por uma equipe da TVE do Rio de Janeiro, composta de pedagogos, professores e comunicadores. A propósito, vale aqui ressaltar a importância da telenovela para o desenvolvimento da educação a distância, já que estudos comprovaram a imbricação cultural da telenovela como matriz comunicacional fortalecida na América Latina. Nesse sentido, a EaD foi obrigada a reconhecer o valor da construção cultural do povo e a usá-la como aliada na produção do conhecimento. Em contrapartida, por conta disso, a educação passou também a depender de estratégias de aliança com oligopólios comunicacionais, cujos objetivos estavam para além do educar. Embora não seja foco deste trabalho, não podemos esquecer que os oligopólios comunicacionais aproveitaram para aumentar o lucro, já que detinham os direitos de venda dos produtos oriundos desse mercado promissor, ao mesmo tempo

⁶ Novela pioneira transmitida para todo o Brasil, como curso Supletivo de teleeducação, foi produzida entre os anos de 1972 e 1973. Os estudantes que concluíram com aproveitamento os seus estudos receberam certificado de conclusão das quatro séries iniciais do antigo primeiro grau. Foram 135 capítulos, com aulas de Matemática, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Educação Moral e Cívica (MACIEL, 2008). Disponível em: <<http://limc.ufrj.br/hitem4/papers/6.pdf>>. Acesso em: 17 de mar. 2012.

em que sucatearam as TVs educativas, usando seus equipamentos e locações.

No contexto educativo televisivo, destacamos a TV Globo, que deteve os direitos autorais do *remake* da série americana *Sesame Street*⁷, em parceria com a TV Cultura de São Paulo. Essa parceria foi a primeira e teve papel relevante na produção e no desenvolvimento de programas de nível educacional em âmbito não formal no Brasil.

Ilustração 4: *Print Screen* do personagem Elmo, de *Sesame Street*



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=3gt6cHool6M>> Acesso em: 03 de ago. 2014.

O programa foi bem-sucedido por ser inovador. Apesar de (re)produzido no Brasil, manteve os roteiros originais com adaptações ao nosso contexto. As gravações dos programas eram feitas nos estúdios da TV Cultura de São Paulo, que forneceu também a maior parte dos equipamentos e a coordenação pedagógica. Já a TV Globo fornecia os atores, o pessoal de apoio e o pessoal

⁷ A versão em português foi chamada de Vila Sésamo, sendo que a versão brasileira era baseada no programa infantil norte-americano *Sesame Street*, criado pela *Children's Television Workshop*, de Nova York, baseado em opiniões e conceitos emitidos por técnicos de educação e agências de publicidade.

técnico (BELLONI, 2002). O público pretendido era constituído de crianças em fase pré-escolar, objetivando a formação de bons hábitos, dentre eles: melhoria na higiene, respeito à família, práticas de cidadania, bem como o raciocínio lógico, a identificação de letras e números (AURÉLIO, 2007).

Vila Sésamo, série⁸ produzida em 1970, foi a primeira grande experiência brasileira de uso efetivamente pedagógico do meio televisual de massa, alcançando grande sucesso em termos de público, de continuidade e de qualidade pedagógica. Tal sucesso contribuiu significativamente para o aumento das audiências em todas as emissoras da Rede Globo de Televisão. Mecanismos eficientes de *marketing* foram acionados e os lucros daí resultantes contribuíram em muito para a expansão econômica das Organizações Globo, que já nessa época era o mais importante sistema de comunicação no Brasil. A TV Cultura transmitiu Vila Sésamo durante algum tempo, atingindo um público reduzido, na cidade de São Paulo.

Nesta primeira incursão, a Rede Globo fez a associação com um órgão público que lhe ofereceu vantagens significativas: primeiro, tinha a garantia do custeio de grande parte da produção; segundo, lhe foi conferida a qualidade pedagógica ao produto; e por fim, promoveu a credibilidade à emissora que se autopromoveu como benfeitora da educação do povo. Tudo isso favoreceu a exploração comercial do programa com grandes benefícios para a empresa (BELLONI, 1996). O primeiro programa da série foi exibido em 12/10/1972, tendo como idealizadores José Bonifácio de Oliveira Sobrinho, da Central Globo de Produções, e Claudio Petraglia, da TV Cultura de São Paulo. As duas emissoras estavam empolgadas com o programa estadunidense, que já era um sucesso fora do Brasil. Como a Rede Globo não tinha estúdios para filmar o seriado, consolidou-se a parceria, resultando na exibição dos programas por ambas as emissoras até 1974, ano em que a TV Globo passou a assumir sozinha a produção.

Percebendo o mercado promissor, a TV Globo decidiu realizar, em 1976, outra programação infantil educativa para substituir Vila Sésamo, que teve sua produção encerrada em 1977. O passo seguinte foi a produção de uma nova série, “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”, da obra de Monteiro Lobato, cujos direitos a TV Globo⁹ já havia comprado.

⁸ 132 programas de 55 minutos.

⁹ A primeira adaptação para a televisão foi exibida de 03 de junho de 1952 a 1962, na TV Tupi, ao vivo.

Para a produção do novo programa, a Rede Globo formou parceria com a TV Educativa do Rio de Janeiro, contando com o apoio direto do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do MEC. Os respectivos papéis destas instituições foram explicitados no acordo assinado, cabendo à Globo as decisões e a responsabilidade relativas à produção; à TV Educativa, a tarefa de prestar assistência técnica e pedagógica e de fornecer os estúdios e equipamentos (ou seja, toda a infraestrutura de produção); e ao DEF/MEC, a função de legitimar o projeto, incluindo o programa na estrutura da educação infantil (BELLONI, 1996).

O acordo satisfaz os interesses da instituição privada: a televisão pública fornecia instalações e equipamentos, e ainda assegurava o trabalho pedagógico, sem, no entanto, ter a coordenação pedagógica, pois era reservada à Globo. Tal acordo tornava impossível qualquer outra realização da emissora pública, cuja capacidade de produção era bastante limitada. A TV Globo assegurava, assim, duas vantagens: de um lado, economizava custos de produção; e de outro, eliminava a concorrência da emissora pública, reduzida a parceiro menor nessa produção.

O Sítio do Pica-Pau Amarelo foi inicialmente concebido como material pedagógico de preparação do público infantil para a entrada na escola, especialmente para a alfabetização. Essa proposta pedagógica, todavia, foi abandonada quando a produção da série passou totalmente para a Rede Globo que, uma vez testado o programa e com sucesso garantido, montou um estúdio especialmente preparado para sua produção e o explorou durante vários¹⁰ anos. De fato, a primeira apresentação ocorreu em março de 1977, e o último programa dessa versão foi em janeiro de 1986; entretanto a Rede Globo, após assinar um novo contrato com os herdeiros de Monteiro Lobato, produziu outra adaptação até 2008. O novo programa substituiu vários atores, como foi o caso da maioria das personagens, dentre as quais Narizinho¹¹, Emília¹², Cuca¹³, Dona Benta¹⁴ e Pedrinho¹⁵.

Os benefícios comerciais oriundos desse acordo e produção foram

¹⁰ O Sítio do Pica-Pau Amarelo teve mais de dez anos de programas inéditos e continua com as reprises.

¹¹ Rosana Garcia, Daniela Rodrigues, Lara Rodrigues.

¹² Dirce Migliaccio, Reny de Oliveira, Denise Drummond, Tatiane Goulart.

¹³ Dorinha Duval, Stela Freitas, Catarina Abdalla.

¹⁴ Zilka Salaberry (1977/1986), Nicete Bruno (2000/2005), Suely Franco.

¹⁵ Júlio Cesar Vieira, Marcelo José, Cesar Cordeiro, João Vitor da Silva.

enormes; e as necessidades de ampliação da faixa etária do público-alvo (de pré-escolar para infanto-juvenil, segundo as regras técnicas da comunicação) fizeram praticamente desaparecer do programa os conteúdos didáticos e a abordagem pedagógica, transformando o programa em mais uma atração comercial (BELLONI, 2002).

Em 1977, as Organizações Globo criaram uma nova instituição, a Fundação Roberto Marinho (FRM), com o objetivo de “promover e difundir atividades ligadas à educação, de caráter científico, cultural, educativo e esportivo”. Essa fundação, evidentemente, não tinha fins lucrativos, o que a habilitou a receber outros recursos públicos, além dos impostos que as empresas do grupo Globo deixaram de recolher para aplicar na FRM. A partir de então, a FRM vai assegurar a entrada, em grande estilo, da TV Globo no mercado da educação a distância propriamente dito, associando-se, em 1978, com a TV Cultura de São Paulo e com a Universidade de Brasília, em 1980, para a produção dos chamados Telecursos (BELLONI, 1984).

No ano de 1990, destacamos os programas “Um Salto para o Futuro”, cuja meta era atualizar os professores em serviço (formação continuada) e “Telecurso”, que teve versões para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Eles se constituíam em programas educativos formais, pois certificavam os estudantes de modo legítimo, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação então vigente (Lei nº 5692/71).

A rigor, no âmbito educativo formal, tivemos, primeiramente, o Telecurso 2º Grau, cujo projeto teve início em 1978, respaldado pelo convênio realizado pela Fundação Roberto Marinho com a Fundação Padre Anchieta. Nesse formato, houve a participação de atores famosos, o que resultou num atrativo à parte para o projeto. Mais uma vez, o formato da telenovela e os atores globais foram considerados importantes para o projeto piloto. Além disso, conforme ressalta Niskier (2000, p. 307), havia três pontos básicos na experiência piloto do Telecurso 2º Grau:

- 1) uma grande rede de emissoras de TV exibindo as aulas simultaneamente; 2) fascículos semanais, a preços acessíveis, nas bancas de quase três mil municípios brasileiros; 3) divulgação sistemática dos horários das teleaulas, da chegada dos fascículos às bancas e das inscrições para os exames supletivos, realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Percebemos que no âmbito comunicacional, o Telecurso usou como instrumentos de formação e divulgação a mídia audiovisual e escrita, fato que fortaleceu o projeto. Nessa perspectiva, o *marketing* e a qualidade do material adquirido pelos discentes foram fundamentais para a fixação do programa, ao qual se pode assistir atualmente em horários específicos em nova produção. Foi assim que a proposta se tornou sucesso no Brasil inteiro.

Na experiência piloto, as aulas ocorriam por transmissão diária em 39 emissoras em todo o Brasil, sendo que os fascículos antecederam o conteúdo da semana. Além disso, eram aplicados exercícios e testes. Niskier (2000) caracteriza o sucesso do Telecurso a partir da audiência média de 800 mil famílias nos programas televisivos; já em relação aos fascículos, a venda foi de cinco milhões de exemplares no primeiro ano. Em consequência disso, em 1981, foi criado o Telecurso 1º Grau, cujo objetivo era formar alunos nas últimas séries do ensino fundamental. No caso do Telecurso 1º Grau, houve produção no rádio e na TV, com ênfase na pesquisa, na leitura e no debate, abandonando-se a ideia de que a mera assistência à teleaula seria suficiente para o processo de aprendizagem (NISKIER, 2000).

Em decorrência dos bons resultados das experiências com o Telecurso de 1º e 2º Graus, foi lançado o “Telecurso 2000”, que é uma programação de ensino a distância veiculada pela Rede Globo e pelas TVs educativas (NISKIER, 2000). O Telecurso 2000 atende cerca de 30 mil alunos dentro e fora do Brasil, envolvendo temas educacionais e transversais da educação e vida em sociedade.

A rede televisiva apropriou-se com mestria dos programas educativos, bem como os programas educativos apropriaram-se com mestria da televisão. Haja vista que o povo brasileiro tem como referenciais as novelas e os programas televisivos de modo geral – fato que serviu apropriadamente para popularizar elementos da vida humana como ética, bons hábitos, leitura, alfabetização, saúde e cidadania, em programas como o Sítio do Pica-Pau Amarelo, Vila Sésamo, Telecurtos e outros –, a mídia audiovisual alcançou grande relevância no desenvolvimento da educação a distância, tanto no âmbito formal como informal.

Foi, contudo, com o advento da *internet* que essa modalidade de ensino rompeu com a tecnologia analógica dos demais meios de comunicação, possibilitando ações pedagógicas mais efetivas, além da reconfiguração da espacialidade-temporalidade, permitindo o atendimento educacional numa perspectiva mais dinâmica, interativa e ampla, porém individualizada.

Para a contextualização da situação da EaD no Brasil e no mundo, fizemos

um perpassa histórico das gerações que permearam a educação a distância. Assinale-se, contudo, que a terceira geração – cujas mudanças reestruturaram todas as perspectivas da EaD com o uso da *internet*, fenômeno que reconfigurou a modalidade a distância, conforme Peters (2009), secundada pelo computador pessoal, e que ampliou a orientação do autoestudo e a interatividade, contribuindo para a elaboração autônoma do saber – é didaticamente híbrida, o que enseja uma educação mais flexível.

3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EaD NO BRASIL

A EaD no Brasil obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – sob a égide do artigo 80, que normatiza a modalidade de educação a distância:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Vale ressaltar o parágrafo 4º, referente ao tratamento diferenciado que deve ser dado à EaD, principalmente no que tange aos canais de comunicação, que precisam ser articulados aos programas de formação a distância, possibilitando a difusão dos conteúdos propostos pelo sistema educativo, garantindo custos menores e maior tempo nas organizações privadas, além de canais especificamente

educativos voltados para fins educativos.

A regulamentação do artigo 80 foi feita posteriormente pelos Decretos nº 2.494 e 2.561, de 1998; ambos revogados pelo Decreto nº 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005. Este documento caracteriza educação a distância como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O que se pode observar é a imbricação entre a EaD e os sistemas comunicacionais, tendo como ponto fundamental a telecomunicação destinada à transmissão dos conteúdos didáticos para os estudantes da modalidade. Sem essas condições elementares, fica impossível ter uma EaD de qualidade.

O Decreto nº 5622/05 também estabeleceu a política de garantia de qualidade aos aspectos educacionais ligados à modalidade de educação a distância, notadamente no que diz respeito ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade propostos pelo Ministério da Educação. Vale destacar, ainda, que a EaD abrange todos os níveis de ensino, ou seja, a formação a distância pode acontecer desde a educação básica até a superior, conforme o art. 2º do referido decreto.

O objetivo dessa modalidade de ensino é atender a um público significativo, o qual, por diversas razões, não teve acesso à formação presencial. Para tanto, empregam-se metodologias e tecnologias as mais variadas e disponíveis. Segundo os referenciais de qualidade para EaD:

Não há um modelo único de educação a distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas

em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007, p. 4).

Os referenciais de qualidade da EaD apontam, também, para os sistemas de comunicação como relevantes para o desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo, ressaltando a necessidade de popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação para a eficácia social da EaD. Nesse sentido, são princípios fundamentais o acesso aos meios de comunicação, bem como as condições para momentos de interação e interatividade a fim de efetivar a ambiência comunicacional educacional entre docentes, discentes e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, os referenciais de qualidade apontam:

Em primeiro lugar, um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema e comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo. Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes. Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo (BRASIL, 2007, p. 112).

Vale informar que, embora seja permitida a formação a distância em nível superior, percebemos que há, ainda, fortes preconceitos contra essa modalidade, haja vista que a sociedade, gerida pela lógica capitalista do mercado de produção de bens, inclusive por determinados segmentos do campo educacional, visava apenas ao lucro, prejudicando a credibilidade nos resultados produzidos pela EaD, por serem atrelados à falta de qualidade e facilidade na aquisição da certificação. Isso pode ser confirmado pela própria discussão realizada na Conferência Nacional e Educação (CONAE, 2010) em relação à permanência ou não da educação a distância no âmbito de formação superior inicial, pois grupos contrários à EaD propunham a proibição de formação inicial pela EaD. Após vários debates, o texto da conferência mostrou-se favorável ao incremento da expansão da educação superior pública, tanto em cursos de licenciatura como em bacharelados, “preferencialmente” na modalidade presencial, ofertados por instituições de ensino superior públicas (CONAE, 2010).

As discussões foram acirradas, e a inclusão da palavra “preferencialmente” – que sinalizava a propensão do plenário para o que fora discutido na CONAE/10 – foi considerada uma vitória pelos defensores da EaD, embora o desejo de muitos fosse pela supressão do advérbio, ficando assim explícita a intenção de defesa da expansão da educação superior apenas em cursos presenciais, excluindo a oferta da educação a distância. Dentre os críticos da EaD estava Rodrigues (2011), para quem a modalidade, aparentemente democrática por ampliar o acesso à educação superior, não passa de uma medida que embute um forte componente ideológico, pois cria no estudante a ilusão de que a qualificação garantirá o exercício pleno da profissão escolhida, mascarando a ausência de políticas efetivas dos governos federal e estaduais para suprir a falta de vagas presenciais em instituições públicas do país. Rodrigues (2011, p. 28) ainda argumenta:

Na verdade, o ensino a distância foi o formato encontrado pelos governantes para diplomar pobres em massa e responder as metas educacionais impostas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, a OMC.

Percebemos que, embora o conflito entre os campos sociais seja veemente e a discussão possa ser pautada em elementos do âmbito pedagógico e metodológico, a comparação entre a modalidade EaD e a educação presencial,

no sentido lato, não é pertinente nem oportuna. O que consideramos válida é a discussão por qualidade nos meios e nas condições de produção da EaD, bem como em metodologia, avaliação e fiscalização.

Entendemos que essas discussões são complexas, mas necessárias, na medida em que o avanço tecnológico parece não ter ponto de retorno. O programa Universidade Aberta do Brasil é um exemplo de política pública para formação a distância que se apropria do modelo aberto de aprendizagem, aderido pela Universidade Federal do Piauí, conforme descrito a seguir.

4 A EaD NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

A Universidade Federal do Piauí aderiu à educação a distância em 1999, tendo como marco inicial o Laboratório de Ensino a Distância (LED); entretanto, só com a implantação da Universidade Aberta do Brasil¹⁶ o modelo de EaD na UFPI recebeu o fomento necessário para sua implementação. Em 2006, foram firmados convênios entre a UFPI, o MEC e o Banco do Brasil para a criação do primeiro curso na modalidade a distância da Instituição, denominado de Projeto Piloto¹⁷, tendo início, já em 2007, o curso de Bacharelado em Administração¹⁸.

Desde então, foram ofertadas vagas nas áreas de licenciatura, bacharelado, especialização *lato*¹⁹ e *stricto sensu*²⁰, sendo que em junho de 2012 ocorreu o vestibular para o terceiro ingresso na modalidade a distância²¹ da UFPI. Em termos institucionais, a UFPI criou um Centro de Educação Aberta e a

¹⁶ O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, gratuita e de qualidade, visando a sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. É um programa do MEC, gerido pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), e pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) (OLIVEIRA, 2011, p. 87).

¹⁷ Portaria nº. 867, de 07 de abril de 2006, em conformidade com os convênios firmados com o governo estadual do Piauí e as prefeituras municipais. O curso foi recentemente reconhecido pela Portaria nº. 77, de 20 de outubro de 2010, do MEC.

¹⁸ Oferta de 2.350 vagas em oito polos de apoio presencial.

¹⁹ Especializações em Gestão Pública, Gestão em Saúde, Gênero e Mídias na Educação.

²⁰ Mestrado profissionalizante em Matemática.

²¹ Vestibular para os cursos de graduação, com isso a graduação da UFPI/EaD terá um total de 7.000 alunos, sendo que ativos na plataforma são 70% desses.

Distância²² com uma estrutura diferenciada dos demais centros de ciências da UFPI, pois congrega cursos de vários centros, ou seja, há graduações das áreas da natureza (Matemática, Biologia, Física, Química e Sistemas de Informação), de educação (Pedagogia), de humanas e letras (Filosofia, Administração, Letras Inglês e Português). O principal objetivo do CEAD/UFPI é criar condições de infraestrutura, de pessoal técnico e docentes especializados para apoiar, estruturar e coordenar as atividades de ensino, pesquisa e extensão na modalidade de educação a distância no âmbito do estado do Piauí e da UFPI (UFPI, 2005). Para a consecução desses objetivos, foram realizados concursos para professores²³ e técnicos efetivos, que foram lotados diretamente no CEAD.

O CEAD/UFPI foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) conforme Portaria nº 97, de 5 de março de 2013, publicada no Diário Oficial da União, em 2013. A Portaria 97 aprova alterações no Artigo 5º do Estatuto da Universidade Federal do Piauí, assentidas pelo Conselho Universitário (Consun) por meio das Resoluções nº 41/08 e nº 03/09, encaminhadas à Coordenação Geral de Fluxos e Procedimentos Regulatórios e por ela aprovadas pelo Parecer nº 26, que oficializa institucionalmente o Centro.

Os cursos são ofertados em 30 polos²⁴ de apoio presencial, a saber: Água Branca, Alegrete do Piauí, Buriti dos Lopes, Canto do Buriti, Castelo do Piauí, Elesbão Veloso, Esperantina, Floriano, Gilbués, Inhumas, Piracuruca, São João do Piauí, Simões, Simplício Mendes, Uruçuí, Avelino Lopes, Bom Jesus, Campo Maior, Corrente, Jaicós, Luzilândia, Marcos Parente, Monsenhor Gil, Oeiras, Picos, Pio IX, Piripiri, Redenção do Gurguéia, União e Valença do Piauí. Para a oferta dos cursos são observadas as demandas sociais e profissionais de cada município. Esses municípios são distribuídos por territórios de desenvolvimento, visando a políticas de atendimento para cada região. A seguir, o mapa da EaD no Piauí:

²² O Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFPI foi institucionalizado através da Resolução nº. 196/2006, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI, e foi reconhecido como Centro pelo MEC apenas em 14/03/13, em publicação no Diário Oficial da União.

²³ Trinta e três docentes, mestres e doutores concursados para o CEAD até março de 2012.

²⁴ Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”.

Ilustração 8: Mapa de implantação da EaD no Piauí



Fonte: Centro de Educação Aberta e a Distância – UFPI.

Vale destacar que todos os cursos estão vinculados à Universidade Aberta do Brasil. Em 2014, foram ofertados quatro novos cursos: licenciaturas em Informática, Geografia, História e Ciências da Natureza. Como podemos perceber, o pêndulo da graduação na EaD se inclina para a formação de professores.

4.1 A EDUCAÇÃO EM AMBIÊNCIA DIGITAL NA UFPI

A ambiência digital na educação a distância pressupõe a mudança dos atores educacionais e das práticas pedagógicas, pois são requeridas competências tecnoculturais dos participantes do processo, embora saibamos que o objetivo do processo educativo continue sendo formar discentes, tornando-os aptos a exercer seus direitos como cidadãos, bem como seus deveres enquanto trabalhadores e construtores de uma sociedade mais justa, habilitando-os na teoria e na prática, desenvolvendo técnicas, habilidades e competências (Lei nº 9394/96).

A EaD compartilha elementos comuns à educação presencial, os quais não podem ser descartados, tais como o livro didático, o planejamento, as avaliações, o controle da frequência, o próprio momento de aula presencial e o comprometimento de todos. Não obstante, outros pontos deixam de se fazer essenciais para o andamento da educação a distância, como os horários sistemáticos de aulas ou docentes e discentes ocupando o mesmo espaço durante os dias letivos. Esses elementos passam a ser negociados entre alunos e professores. Além disso, as estratégias de ensino e avaliações passam a ser desenvolvidas colaborativamente, fortalecendo, assim, o modelo flexível de aprendizagem.

Apresentaremos, a seguir, alguns dos novos atores desta modalidade de educação, os quais formam uma cadeia sistêmica. Isto se apresenta como um fator relevante, consistindo em um dos diferenciais da educação na modalidade a distância, na medida em que cada sujeito, apesar de ter funções específicas, necessita exercê-la de forma colaborativa, dentro e fora do ambiente digital de aprendizagem. Para melhor esclarecimento sobre esses sujeitos e suas principais funções em um dos ambientes de aprendizagem usados na UFPI, o *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, vejamos o quadro a seguir:

Tabela 1: Os sujeitos e as funções que executam no *Moodle* da EaD

Sujeitos	Funções
*Professor conteudista	• Elaborar material didático, tipo apostila.
*Professor coordenador de disciplina	• Planejar, acompanhar os tutores no decorrer da disciplina, elaborar as questões para fóruns e atividades, bem como elaborar as avaliações e gabaritos das provas.
*Tutor presencial	• Orientar os discentes quanto ao uso da plataforma <i>Moodle</i>, visando a capacitá-los para o envio de atividades pedagógicas; • Fomentar atividades culturais, videoconferências, grupos de discussões presenciais e acompanhar as avaliações; • Propor grupos de estudos, encontros para discussão de temática do módulo; • Interagir com os tutores a distância visando a troca de experiências e resolução de questões pedagógicas; • Participar dos fóruns de discussão; • Informar à coordenação do curso sobre eventuais mudanças no calendário; • Elaborar planejamento de trabalho para as atividades pedagógicas de cada disciplina.
*Tutor a distância	• Conhecer e interagir com os discentes; • Postar e acompanhar as atividades nas ferramentas síncronas (em tempo real) como <i>chat</i>, videoconferência; e assíncronas (fora do tempo real), fóruns, <i>wikis</i> e outros; • Promover a interatividade na plataforma; • Visitar os polos, principalmente nos períodos de avaliações; • Acompanhar, intervir e corrigir atividades das disciplinas; • Corrigir as atividades e prestar informações aos alunos sobre os resultados a contento; • Colocar notas na plataforma, demonstrando todas as atividades, visando apresentar resultados e pendências dos alunos no módulo; • Disponibilizar as provas com os devidos gabaritos após a sua devida aplicação; • Fornecer <i>feedback</i> ao professor da disciplina e coordenador do curso sobre a qualidade e a efetividade do material didático utilizado; • Elaborar e emitir relatório sobre o desempenho acadêmico dos estudantes; • Propiciar a compreensão do conteúdo didático, por meio de atividades colaborativas.

Fonte: Material de Introdução à EaD da UFPI e termo de compromisso de colaboradores do FNDE.

Esses atores trabalhavam em um sistema de comunicação eficiente e constante, para a efetivação da aprendizagem dos estudantes dentro de um sistema comunicacional bidirecional e efetivo. Assim, até 2013, era no AVA-Moodle que os professores e tutores trabalhavam com os especialistas em informática, dentre os quais *web designers*, digitadores e diagramadores ajudavam na construção das aulas digitais da EaD. Esses profissionais não trabalhavam diretamente com os discentes, mas apenas na estruturação de salas de aulas digitais e de material didático *on-line*, inclusive na apresentação do *layout* dos cursos.

Já para a postagem dos materiais didáticos, atividades avaliativas *on-line* e acompanhamento dos estudantes pela plataforma digital, a responsabilidade ficava a cargo dos tutores a distância. Como resultado, estes profissionais se comunicavam em ambiente digital com os discentes, sendo os responsáveis por todas as avaliações realizadas *on-line*. Os tutores a distância são os arguidores, incentivadores e avaliadores dos discentes nas atividades de cada disciplina, cabendo a eles esclarecer as dúvidas e incitar os debates.

Para um acompanhamento mais personalizado, cada tutor a distância atende, em média, 25 discentes. Além disso, há um professor que elabora o material impresso e um coordenador da disciplina, que acompanha os tutores, capacitando-os e auxiliando-os para o trabalho com os estudantes, bem como elaborando as atividades e as provas com o respectivo gabarito. Para o acompanhamento presencial, são contratados tutores residentes nas cidades-polo para atenderem os discentes diariamente na complementação e discussão das atividades presenciais.

Atualmente, a UFPI passou a usar um novo sistema comunicacional bidirecional o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), no qual percebemos algumas mudanças operacionais nas funções dos profissionais de apoio à EaD, principalmente nas atribuições dos tutores em relação às postagens que foram transferidas para o secretário do curso ou apoio de rede.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Abertura e fechamento da novela João da Silva*: 1973. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jh1wbsJbK7Y>>. Acesso em: 26 de mar. 2012.

ALONSO, Kátia M. A Educação a Distância no Brasil: a busca da identidade. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996.

APARICI, R. *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa, 2010.

AURÉLIO, J. *A Educação pela TV: estratégias e discursos sobre o programa Cocoricó*, 2007.

BACCEGA, M. Comunicação/Educação: conhecimento e mediações. In: *Comunicação e Educação*. ECA/USP. v. 07, n. 20, jan/abr. 2001.

BELLONI, M. L. *Ensaio sobre Educação a Distância no Brasil*. Disponível em: <http://ltpc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/belloni2002.pdf>. Acesso em: 12 de maio 2013.

_____. *Educação da Distância*. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____; BEVORT, E. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de mar. 2012.

_____. *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de mar. 2012.

BORDENAVE, J. E. D. *Teleeducação ou educação a distância*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de julho de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2004>. Acesso em: 25 mar. 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. MEC, 2006.

CASTELLS, M. *A galáxia Internet/Reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CATAPAN, A. H. Mediação pedagógica diferenciada. In ALONSO, Kátia M.; RODRIGUES, Rosângela Swartz; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *A Educação a Distância no Brasil: práticas, reflexões e cenários plurais*. Cuiabá- MT: Central de Texto: EdUFMT, 2009.

CITELLI, A.; COSTA, M. C. C (Orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

FÁVERO, O. *MEB – Movimento de Educação de Base*, primeiros tempos: 1961-1966. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, em 5 de abril de 2004.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GUTIÉRREZ, H. V. *Socialização para a transformação social: a experiência da rádio Sutatenza*. Tese de Doutorado. Unisinos: 2009.

INSTITUTO Universal Brasileiro. Disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br/>>. Acesso em: 26 de mar. 2012.

KAPLUN, M. *Producción de programas de rádio*. El guión - la realización. CIESPAL: 1978.

MACIEL, L. S. K. R. *O curso supletivo “João da Silva” e o ensino da matemática: pioneirismo em teleeducação*. 96p. Trabalho monográfico (Graduação em Matemática) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

MELO, J. M. de (Coord.). *Mis primeros cincuenta años de aprendiz de*

comunicador. Mini-autobiografia profissional. Mario Kaplún. BOLETIM ALAIC. n. 7 - 8: São Paulo, 1992.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G.. *Educação a distância: uma visão integrada* – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NISKIER, A. *Educação a Distância: A tecnologia da esperança - Políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância*. 2. ed. Loyola: Rio de Janeiro, 2000.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic. M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, C. *A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de educação a distância*. Dissertação de mestrado. Teresina: UFPI, 2011.

OLIVEIRA, G. M. S. *A Educação a Distância no contexto educacional brasileiro*. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2012.

ORTRIWANO, G.S. *A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos*. São Paulo: Summus, 1985.

PETERS. O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: SEWERT, D. et alii (Eds.), *Distance Education: international perspectives*. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/Sts. Martin's, 1983.

PRETI, O. *Estudar a distância: uma aventura acadêmica*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RODRIGUES, L. *Ensino a Distância rebaixa a qualidade da Educação no país*. In: Caros Amigos. Ano XV, n. 175, 2011.

RODRÍGUEZ, A. *Acción Cultural Popular: Escuelas Radiofonicas*. Bogotá:

Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1950.

SARAIVA, T. *Educação a Distância no Brasil: lições da história*. São Paulo: Saraiva, 1996.

SESAME Street: *Elmo's World: Play Ball!* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3gt6cHool6M>>. Acesso em: 26 de mar. 2012.

UNIDADE VII

EDUCAÇÃO E MÍDIAS: NOVAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Marta Maria Azevedo Queiroz

1 INTRODUÇÃO

O novo século trouxe desafios à educação diante do avanço das tecnologias, entre elas, a *internet*. Tece-se, nesse cenário, uma teia de possibilidades metodológicas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Eis aqui o ponto de reflexão desse texto.

É importante considerar que a *internet* hoje faz parte do cotidiano das pessoas, seja no seu uso para o lazer, seja para o trabalho, seja para a educação. Essa ferramenta de comunicação, que permite a interação entre os sujeitos de forma horizontalizada e em tempo real, pode ampliar a capacidade de acesso ao conhecimento, como também criar novas formas de sociabilidades.

Os processos de ensino-aprendizagem ganham força com a mediação das mídias digitais, entre elas a *internet*, entendidas aqui como meios potencializadores desses processos. Portanto, torna-se fundamental conhecê-las e manuseá-las.

2 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE

Nas últimas três décadas, o acesso à informação tem se mostrado indiscutivelmente maior, promovido pela diversificação dos suportes midiáticos e da *internet*. Estamos conectados numa rede de comunicação, interligada em nós¹ que permitem fluxos contínuos de informação e conhecimento, e insere

¹ Ponto de conexão midiática que permite a comunicação de muitos para muitos de forma horizontalizada, enfatiza Castells (1999).

as pessoas em um contexto que requer novas sociabilidades.

As tecnologias de rede (TR²) ganham destaque crescente no contexto atual, uma vez que estabelecem uma situação generalizada que amplia e potencializa as possibilidades de comunicação e interação entre os indivíduos. Uma nova relação entre emissão e recepção de mensagens se instala.

É importante ressaltar que a ideia de uma comunicação em rede é bastante relevante para entender o momento atual. Inicia-se pela compreensão que a comunicação, de certa forma, sempre se envolveu em rede, como afirma Castells (1999). Nas redes digitais, no caso da *internet*, há possibilidades de interação e participação dos sujeitos diretamente. Na rede tradicional, não há interação em tempo real, a exemplo da televisão, do telefone, da carta, do rádio etc. Com a *internet*, há um nível interatividade impressionante, o que muda a natureza da tessitura do tecido social e comunicativo.

A grande diferença da rede tradicional para a rede digital de comunicação é a relação que se estabelece entre produtor e emissor. Na rede tradicional, a comunicação ocorria de forma verticalizada e direta do polo emissor para o polo receptor, sem ou com poucas possibilidades interativas. Na rede digital, a comunicação permite a interação entre os polos, com possibilidades de participação e produção de ambos. Se na primeira perspectiva a rede era percebida a partir de seus efeitos, na segunda perspectiva, a rede é percebida a partir da participação dos receptores como produtores ativos na rede.

O que muda na perspectiva digital em relação à perspectiva tradicional é o nível de participação e interação que é possibilitada entre os diversos polos, o que permite que o ambiente de rede seja mais visível e tangível para os sujeitos. Portanto, os indivíduos experimentam os seus efeitos mais conscientemente, o que provoca percepções diferentes. Se antes a rede era percebida a partir de seus efeitos, hoje, a rede é percebida a partir da permissão da participação do sujeito na rede e, em consequência, seu empoderamento. Eis a diferença primordial que impacta em novas dinâmicas, tanto individuais quanto institucionais.

Nesse contexto, a educação, especificamente a escolar, se depara com vários desafios, entre eles, o de incorporar as mídias no processo formativo dos

² As redes sociais estão em expansão contínua, especificamente as redes sociais focadas em relacionamentos via WEB – Orkut, Facebook, Haboo, Myspace etc.; que tem como seus principais usuários a geração net – a geração de jovens e crianças que já nasceram e estão crescendo numa sociedade cada vez mais tecnologizada – os *nativos digitais*, afirmam Veen; Vrakking (2009).

sujeitos sociais e as novas possibilidades de aprendizagens que ela proporciona. Não há como responder aos desafios propostos para a educação na atualidade sem questionar as estruturas conservadoras educativas que impedem a inserção de novas práticas no seu contexto. Como exemplo ilustrativo, a organização das salas de aula, sempre arrumadas em fileiras e sem possibilidades de interações significativas com seu interlocutor, o professor; e as atividades escolares, sempre de cunho conteudista e memorística, com objetivos centrados no resultado final de uma prova como avaliação do conhecimento estudado etc.

A educação escolar, na perspectiva conservadora, seja ela presencial, seja a distância, seja mediada pelas mídias ou não, impede a participação produtiva e criativa dos envolvidos no seu processo. Para tratar a questão do processo de ensino-aprendizagem, do papel de cada agente do processo educativo e dos desafios que se estabelecem na complexa teia do fazer pedagógico, parece fundamental que se questione os paradigmas conservadores no campo educacional, assim como reflexões acerca dos processos que se concretizam em razão das novas dinâmicas instauradas pelo advento das mídias digitais.

3 ENTRE “NÓS”: A COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM REDE

Afirmou-se, até aqui, que a comunicação em rede sempre existiu na sociedade. Ela não é um fenômeno recente nem tampouco surgiu com o advento da *internet*, afirma Castells (1999).

É importante esclarecer que as redes se configuram como um conjunto de “nós” interconectados, formados por estruturas maleáveis, não lineares, horizontais, colaborativas e dinâmicas, diz Castells (1999). Os “nós” são representados por indivíduos ou grupos de indivíduos, os quais detêm informações. Assim, quanto mais conexões um “nó” consegue ativar, mais forte ele se torna, nutrindo o processo de interação colaborativa em seu interior.

Uma das questões fundamentais das relações sociais é a interação, entendidas como o “nó” que a solidifica. Nesse caso, as redes sociais *online* vêm agregar valor ao processo educativo no momento em que pode desencadear novos processos colaborativos de ensinar e aprender, tanto pela grande adesão dos sujeitos à rede virtual, quanto pela superação das barreiras geográficas e sociais que o ciberespaço oferece, enfatiza Recuero (2009).

A educação, nessa realidade, deve aproveitar as imensas oportunidades que a conexão permanente e o acesso à base de dados oferecem. Não se trata de educar só pela *internet*, mas de uma educação que forme pessoas com

capacidade mental autônoma de processar informação e aplicá-la a cada tarefa e projeto de vida (CASTELLS, 2015).

O ponto qualitativo dos ambientes colaborativos para professores e alunos, conforme Romanó (2003), reside nas diversas possibilidades de desenvolvimento das competências sociais, da comunicação e da interação efetivas. O que está sendo posto em questão, diz Castells (1999), é que as redes sociais apresentam-se como nova organização social, cuja lógica é capaz de modificar a operação e os resultados da produção, da experiência, do poder e da cultura. Isso requer dos sujeitos novas formas de percepções e modos de agir, influenciando a cultura da sociedade a qual está inserido e rompendo paradigmas.

As perspectivas se apresentam favoráveis aos novos processos de ensino-aprendizagem, nos quais a colaboração se torna fundamental. É requerida, nesse novo contexto, uma prática pedagógica multi/interdisciplinar, na qual os elementos da relação pedagógica–professor³, conteúdo e alunos se reconfiguram, rompendo barreiras conservadoras e instituindo perspectivas multi/interdisciplinares na direção de práticas colaborativas no contexto da ação pedagógica.

Assim, as mídias sociais podem ser uma ferramenta mediadora no ensino presencial, capaz de oferecer diversos recursos metodológicos de ensino e aprendizagem – vídeos, hipertextos, áudios etc., seja pelas oportunidades de organização de fóruns e trocas de mensagens síncronas e assíncronas entre os seus integrantes, além das trocas interpessoais; como também instituidora de processos educativos colaborativos que podem ser instaurados no interior das redes comunicativas e sociais, no ciberespaço.

Tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, o uso das mídias reordena a organização trabalho pedagógico. A relação dos sujeitos com o conhecimento, imerso numa teia de tecnologias físicas e virtuais⁴, modifica a educação conservadora que concebe o ensino de “um indivíduo” para “um coletivo”, de forma linear, e com pouca ou nenhuma mediação técnica/tecnológica.

Pensando nas diversas possibilidades de aprendizagens, Serpa (2004) sugere algumas características intrínsecas às novas mídias que redimensionam

³ Entende-se aqui também a figura do tutor (presencial e a distância), fundamental na mediação do conhecimento na Modalidade de Ensino a Distância.

⁴ Algumas ferramentas que podem ser utilizadas pedagogicamente. Os recursos denominados físicos – *datashow*, TV/DVD, quadro digital. Os recursos denominados virtuais – *internet*, Fórum/*Chats*, *Blogs*, *E-mail*, *Moodle* (Ambiente Virtual de Ensino), *Google Docs*, Redes sociais.

a ação do professor e do aluno no processo educacional:

Não há centro: os processos, conforme as condições, têm uma centralidade instável. Ora o professor é o centro, ora o aluno, ora outro ator diferente de professor e aluno.

Processos horizontais: a hierarquia e a verticalidade, próprias da cultura pedagógica, são incompatíveis com a lógica e a pedagogia das Novas Tecnologias, pois estas funcionam em rede.

Participação necessária: todo sujeito, para vivenciar o processo pedagógico, tem de participar na rede, sendo impraticável um mero assistir.

Sincronicidade de atenção a várias coisas na aprendizagem: a profundidade não se dá através de um conceito de verticalidade, mas sim em um conceito espaço-temporal. Na verdade, é o espaço sincrônico e o tempo espacializado.

Ambiguidade entre oralidade e a escrita: as dinâmicas comunicacionais na rede, mesmo com o uso da escrita, expressam-se com uma alta dimensão de oralidade, incluindo-se nessa expressividade as imagens.

Processos coletivos necessários: sendo uma dinâmica de rede e necessitando da participação de todos, a produção é necessariamente coletiva.

Cooperação como traço fundamental: para o sistema de rede funcionar, os participantes necessariamente têm que colaborar (SERPA, 2004, p. 173).

É possível identificar, nesse novo contexto, pontos que nos levam a refletir sobre as diversas possibilidades de desenvolvimento qualitativo dos processos educativos e de organização do trabalho pedagógico que têm como pressupostos centrais o protagonismo, a colaboração, a participação, o diálogo e a reflexão em que o processo de construção do conhecimento efetivamente ocorra.

CONCLUSÕES

Não podemos negligenciar o uso das tecnologias, assim como não podemos exaltá-las como a salvação do mundo. Entendê-las como uma ferramenta mediadora dos processos sociais é condição *sine qua non* para compreender as novas relações sociais e suas reconfigurações diante desse cenário.

Não podemos ficar alheios às possibilidades educativas que a comunicação em rede permite ao potencializar novas formas de interação e educação que

exigem uma nova organização do trabalho pedagógico para atender as demandas formativas que estão emergindo e que necessitam de uma reconfiguração da relação estabelecida entre professor, aluno e conhecimento.

É importante considerar, também, que esta potencialização não garante, necessariamente, que essa nova realidade seja apropriada pelos sujeitos sem que seja garantido antes o acesso participativo e universal do cidadão ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade.

É preciso compreender que, nessa nova dinâmica, só temos certeza do ponto de partida, sendo o ponto de chegada apenas possibilidades, e os caminhos percorridos, uma construção colaborativa, criativa e crítica de alunos e professores.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Sociedade em Rede*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *A comunicação em rede está revitalizando a democracia*. Entrevista concedida ao Correio da Bahia, no dia 11 de maio de 2015, disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>>. Acesso em: 27 de nov. 2015.

CIRIBELLI, J. P.; PAIVA, V. H. P. Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas de um mundo conectado. *Revista Mediação*, Belo Horizonte, v. 13, jan/jun 2011.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

LÉVY, P. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 9, p. 43, dez/1998.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTANA, C. Redes sociais na internet: potencializando interações sociais. *Revista Hipertextus*, vol. 1, 2007.

SERPA, F. *Rascunho digital – Diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: Edufba, 2004.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

TEIXEIRA, A. C.; CARVALHO, M. J. S.; TRENTIN, M. A. S.; MARCON, K.; GRASEL, P. Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância. In: MACHADO, G. J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNIDADE VIII

PRODUÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA EM REDES DIGITAIS: O PROCESSO DE MEDIATEZACÃO DA SOCIEDADE *VERSUS* O PROCESSO DE MEDIATEZACÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Reia Silvia Rios Magalhães e Silva

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Metodologia da Pesquisa é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de graduação e pós-graduação em seus diferentes níveis, tendo por objetivo refletir sobre os princípios fundamentais da problemática do conhecimento e dos elementos essenciais da construção da pesquisa, buscando subsídios para a elaboração de trabalhos científicos. Ademais, tenciona preparar os discentes para aplicar, mais adiante, os conhecimentos adquiridos no seu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Sabemos que os usos das tecnologias e das redes vão se alastrando progressivamente por todos os campos e, da mesma forma que todos os outros, o campo da educação vem sendo atingido e marcado por grandes alterações. Todo agente participante do espaço educacional em relação com a Internet está situado dentro de um contexto mais amplo de uma sociedade em processo de mediação.

Nesse sentido, optamos por cruzar aqui os fundamentos gerais do processo de produção da pesquisa científica com as perspectivas de análise do processo de mediação da sociedade que, em contínuo crescimento, vem estabelecendo referências para a inteligibilidade das transformações em todas as áreas da vida contemporânea. Nesses processos, o tecnológico emerge como potência que não pode ser ignorada pelos agentes educacionais que, incitados, de uma forma ou de outra, acabam por penetrar nesse mundo das redes.

Quanto à estrutura, o texto, além da conclusão e das referências, consta de quatro itens. Após este item de caráter introdutório, tecemos, num segundo item, um breve contexto reflexivo sobre a rede e as plataformas. Seguindo, apresentamos, no terceiro item, algumas considerações acerca das tendências

contemporâneas da mediação da sociedade e o lugar das tecnologias no espaço educacional. No quarto item, a ênfase recai na discussão sobre a mediação da educação e a mediação da produção acadêmica.

A intenção central desse texto, lembramos, é trazer à tona informações teóricas para uma reflexão crítica e fundamentada sobre o processo da pesquisa científica em tempos de mediação, sobre os elementos fundamentais que envolvem a construção de trabalhos científicos e a elaboração do projeto de pesquisa para o TCC.

2 BREVE CONTEXTO REFLEXIVO SOBRE A REDE E AS PLATAFORMAS

Os primeiros usuários de redes de computadores criaram comunidades virtuais que se tornaram fontes de valores, moldando comportamento e organização social, o que veio proporcionar que a rede seja identificada como um meio de comunicação que estimula muitos sentidos do homem e impulsiona uma interatividade que os meios de comunicação não ofereciam até então (Castells¹, 2003).

A popularidade da Internet viabilizou a comunicação entre as pessoas. E a partir desta possibilidade de comunicação no espaço virtual, é possível identificar um novo ambiente e uma nova forma de uso e apropriações dos sujeitos das redes digitais. Seus impactos sociais nos levaram a falar em processos midiáticos que, ao longo do tempo, vêm contribuindo substancialmente para a formação de novas sociabilidades e consumo de informações.

Apesar do precário processo de inclusão digital e de o acesso ao computador ainda ser restrito, ou seja, embora o uso livre e constante seja considerado privilégio de uma minoria que detém melhores condições culturais e econômicas, a Internet se tornou, em pouco tempo, um meio hegemônico. Atualmente, a Internet abarca os mais distintos grupos sociais e faixas etárias, potencializando, assim, grandes modificações nas trocas comunicacionais e gerando diversas possibilidades interacionais.

¹ Conforme Miège (2009, p. 66) uma leitura atenta da obra do sociólogo Manuel Castells – A sociedade em rede – permite constatar “que a informação está quase sempre associada às técnicas que são seus suportes materiais, e até mesmo que estas se confundem com a difusão da informática, automatização comunicadora e a informática em rede, sendo finalmente pouco abordadas, salvo a propósito da mundialização das trocas de capitais, de fato na vanguarda do funcionamento em rede”.

A interconexão de computadores trouxe possibilidades jamais pensadas no conjunto de circunstâncias das telecomunicações. Potencialmente, a Internet permite a qualquer usuário conhecer o que acontece no mundo e interagir com todos. Por exemplo, através de ambientes coletivos, reúne inúmeros usuários independentemente da localidade. As interações no campo virtual possibilitaram, assim, a ampliação dos contatos que dificilmente seriam travados no mundo físico. Essa reconfiguração consolidou um processo de construção cultural e social baseado nas novas tecnologias, trazendo como questão importante a influência da tecnologia computacional na mediação das relações pessoais (D'ANDRÉA; PUGAS; SANTOS, 2012).

A Internet desenvolvida como dispositivo técnico para interligar as instituições de pesquisa militar norte-americana durante a Guerra Fria ganhou, com o passar do tempo, inúmeras ferramentas, não obstante a desigualdade de acesso e de uso permanente, ainda presente na atual realidade. Contudo, não podemos ignorar as grandes inovações que acarreta, tornando-se, hoje, um importante dispositivo de interação social para dezenas de milhões de usuários.

Conforme Miège (2009), ainda falta muito para a Internet *stricto sensu* reunir ou resumir todas as inovações relativas às TIC muitas vezes apresentadas como aquelas da era digital. Para o autor, a Internet é justamente a rede das redes, o protocolo que permite conectar todo um conjunto de redes de comunicação cada vez mais eficientes. Com a multiplicação dessas redes e o aumento do poder dos fluxos, a partir de agora é possível trocar cada vez mais mensagens e transportar arquivos cada vez mais pesados. Então, o que se produz é uma ampla internacionalização da comunicação tanto profissional quanto pessoal, permitindo o uso de diversos dispositivos (constituídos a partir das TIC) (MIÈGE, 2009).

A abertura da Internet ao público, a partir de meados dos anos 1990, impulsionou as trocas, favoreceu as indústrias de redes, mas não somente elas: igualmente, as indústrias de materiais de informática, as novas redes de indústrias da informação e as outras redes de indústrias culturais (*Google* etc.). Atualmente, os principais atores e beneficiários dessas inovações ligados à Internet são as indústrias mundializadas da comunicação: ferramentas e produtos de informática, telecomunicações. Em quase todas as partes, os usuários-consumidores foram levados a gastar somas substanciais dos seus orçamentos nesses âmbitos. Esse é o grande fenômeno da primeira década deste século, na comunicação.

Serge Proulx (2010), entretanto, destaca que não se trata de uma rede

a serviço do capitalismo em suas formas clássicas. Não está, portanto, nem a serviço da forma primeira, a produtivista, nem da segunda, a consumista. Vai caracterizar uma terceira forma, a informacional ou do conhecimento. Essa terceira fase já transformou as formas de produção (do taylorismo ao pós-fordismo), a gestão informacional na indústria (da produção de medicamentos ao midiático) e, agora, se inscreve na cultura da contribuição (onde os usuários ordinários ativam as redes em plataformas colaborativas) (PROULX, 2010).

Na sociedade contemporânea, contamos, pois, com diversos dispositivos interacionais disponíveis na Internet que vêm modificando sensivelmente os modos dos sujeitos “de se comunicarem, se relacionarem e construir conhecimentos. Somos hoje praticamente vividos pelas novas tecnologias!” (NOVA; ALVES, 2012, p. 6).

Na realidade, a comunicação é o grande atrativo da Internet. A velocidade e a objetividade com que as informações são veiculadas é o grande diferencial no que se refere à Internet como meio de comunicação. Com suas múltiplas possibilidades, abrem, pois, novos espaços de relações comunicacionais, espaços virtuais que suscitam a formação de grupos, de comunidades e de redes sociais de relacionamentos e de aprendizagem.

No que se refere a esses espaços, encontramos rede de banda larga ‘de integração de serviços’, redes de satélites, redes a cabo, redes hertzianas, e até mesmo redes comutadas. O importante é lembrar que a maioria delas está conectada entre si, através de protocolos técnicos (entre os quais, TCP/IP, que permitiu o início da Internet) e de normas (por exemplo, as normas que asseguram as transmissões telefônicas). Toda uma gama de indústrias participa da indústria da rede: operadores de telecomunicações, indústrias técnicas (cabos, servidores etc.) e provedores de acesso. Os portais - assim como as plataformas técnicas - são de certa forma a porta de entrada para o novo domínio midiático.

As chamadas redes sociais têm como característica central a interatividade em tempo real. Essa interação se torna intensa em alguns tipos de comunidades virtuais e redes digitais, espaços capazes de agregar, ao mesmo tempo, através de um computador conectado, um grande número de indivíduos de diferentes partes do mundo com condições propícias para discutir qualquer tipo de assunto, trocar mensagens, partilhar interesses e objetivos comuns.

Castells (1999) traz a concepção de rede como:

Estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada,

integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio (CASTELLS, 1999, p. 498).

Quanto às plataformas, podemos dizer que muitos são os tipos de redes sociais, caracterizadas pelo compartilhamento, pelo “estar junto”, conectado, estabelecendo pontes entre o virtual e o real. A seguir, comentaremos, sucintamente, sobre as mais conhecidas socialmente.

Orkut – considerado o primeiro portal de rede social, onde qualquer indivíduo pode se cadastrar para troca de informações, formando uma rede de contatos interligada por diversas pessoas que se conhecem entre si. Nessa ferramenta, utilizada como meio de comunicação, também podem ser criadas as comunidades direcionadas por assunto, faixa etária ou interesse social. Por exemplo, “Meio ambiente”, “Sou professor”, “Eu faço Serviço Social”, “Eu amo sorvete”, “Meu namorado é um gato”, dentre outras inúmeras possibilidades. Foi superado pelo *Facebook*. O *Google* afirma que seu futuro será definido pelos usuários².

Facebook – é uma ferramenta semelhante ao *Orkut*, tendo como diferença básica a variedade de aplicativos não existentes no *Orkut*. O *Facebook* tem também mais usuários estrangeiros, facilitando a expansão de redes de amigos do mundo inteiro. Além disso, possui um visual mais leve, atraente e mais seguro, conta com álbuns mais organizados e oferece liberdade para seus usuários configurarem a página de forma fácil e sem nenhum tipo de código. Hoje, através do *Facebook*, professores e alunos trocam mensagens, estabelecem diálogos, participam de grupos de interesse comum organizado pela instituição educacional da qual fazem parte.

Twitter – é uma rede social e servidor para *microblog*, que possibilita aos usuários enviar e receber informações e atualizações pessoais de outros contatos. As atualizações do *Twitter* são exibidas no perfil de um usuário em tempo real e também enviadas a outros usuários seguidores que tenham assinado

² Google: Usuários determinarão futuro do Orkut no País. Disponível em: <<http://tecnologia.terra.com.br/google-usuarios-determinarao-futuro-do-orkut-no-pais,29cb380b8f04c310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 18 de dez. 2012.

para recebê-las. Embora não permita anexar artigos ou notícias sobre algum tema, é o caminho mais rápido para obtenção de dados sobre tudo que acontece no mundo todo. Através do **Twitter** podemos manter uma conversa, emitir comentários sobre temas e *links* publicados, receber *links*, pedir, perguntar, ajudar, ser ajudado e conhecer muita gente, o que pode viabilizar novas fontes de informação, facilitando a troca de conhecimento.

Instagram – é considerada uma rede social que pode ser utilizada para a postagem de fotos, permitindo aos membros seguir outros e serem seguidos também. As fotos postadas possuem a opção “Curtir” e “Comentar”, para que os demais usuários manifestem suas opiniões sobre a imagem. Esta rede social inicialmente era restrita apenas para usuários de *iPhone*, já que o aplicativo só era compatível com o sistema *iOS*, da *Apple*. Posteriormente, porém, foi lançado o aplicativo do *Instagram* para *Android*, e mais recentemente o seu conteúdo foi expandido para além dos sistemas móveis, estando disponível também em computadores pessoais, nomeadamente com sistema operativo *Windows*. O *Facebook* comprou, há pouco tempo, o *Instagram* por um bilhão de dólares e, com isso, a quantidade de usuários da rede social cresceu exponencialmente, tornando-se o **Twitter**, juntamente, com o *Facebook*, a “febre” do momento das redes sociais.

Youtube – é um *site* que permite que as pessoas carreguem e compartilhem vídeos na Internet. Devido a sua capacidade de hospedar quaisquer vídeos não protegidos por *copyright*, é o *site* mais popular do tipo. O material encontrado pode ser disponibilizado em *blogs* e *sites* pessoais. No espaço educacional, pode ser utilizado para baixar vídeos interessantes para sua exibição em sala de aula.

Games em rede – são chamados *games* em rede os jogos eletrônicos jogados via Internet. A combinação entre *games* e Internet potencializou a criação de diversos tipos de jogos que têm características de redes sociais, como a interação com diversos indivíduos que se encontram em outros locais do país ou mesmo do mundo, troca de ideias e experiências e diversão em grupo. Os jogos *online*, geralmente disponíveis para *iOS*, *Androide*, *Xbox 360* e outras plataformas, também podem ser acessados pelo *Facebook*, proporcionando que um jogador conectado à rede possa jogar com outros sem que ambos precisem estar no mesmo espaço ambiental. Tudo em tempo real, sem sair de casa, como se o outro estivesse lado a lado. Esta categoria de jogos vem atraindo cada vez mais o público, abrindo novas perspectivas de diversão, tornando-se “febre” também na Internet no atual momento da realidade.

As redes sociais, portanto, se manifestam de diferentes formas e vêm

ganhando relevância crescente na sociedade em midiaticização. Afinal, elas têm como intuito conectar pessoas dos mais diversos locais do mundo, proporcionando a comunicação. Devemos, pois, pensar essas redes buscando compreender todas as dimensões presentes nas suas formas organizativas.

Além das redes sociais, temos muitas ferramentas de consultas na Internet que podem auxiliar professores e alunos na execução da pesquisa científica, como, por exemplo: *blogs*, *wikis*, *chats*, fóruns de discussão etc. Dentre essas, não podemos esquecer, é claro, do famoso *site* denominado *Google*, que faz uma varredura nos demais *sites* de pesquisa, facilitando o rápido acesso às informações procuradas.

O *Google* é o *site* mais utilizado pela grande maioria dos indivíduos do mundo inteiro, inclusive por nós, sujeitos educacionais, empenhados na tarefa de ensinar, de aprender e de construir conhecimentos. Mas, para isso, o simples uso do *Google* não garante a capacidade de abstração e de reflexão dos sujeitos – qualidades imprescindíveis ao pensamento crítico e ao processo educacional.

Cada autor aqui estudado fala sobre as novas configurações midiáticas, seguindo um ponto de vista próprio, determinado. Entretanto, com base nas assertivas dos diferentes teóricos, consideramos, neste texto, a Internet com o seu caráter midiático-interacional e seu papel decisivo na emergência da “cultura midiática”, produtora de novos sujeitos, novos atores sociais, capazes de gerar novas possibilidades de interação e insculpir nos diferentes espaços, a diversidade de interesses existentes na atual realidade social.

Por fim, podemos dizer que, nos últimos tempos, a potencialidade das redes digitais dispensa nosso deslocamento físico, viabiliza a obtenção de informações rápidas e em tempo real, produzindo efeitos em todos os campos sociais, inclusive na educação, diversificando e potencializando o processo de apropriação de conhecimentos por meio das suas inúmeras ferramentas, dentre elas, a Internet.

Dito isto, achamos necessário refletir, a seguir, ainda que sucintamente, sobre as tendências contemporâneas da midiaticização da sociedade e o lugar da Internet no espaço educacional.

3 MIDIATIZAÇÃO DA SOCIEDADE E O LUGAR DAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO EDUCACIONAL: TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

A onipresença das tecnologias nas diversas dimensões da vida cotidiana vem colocando os diferentes agentes numa nova ambiência. Os dispositivos

mediáticos não são mais meras tecnologias socialmente produzidos pelo mercado capitalista, mas mantêm-se acoplados a um fluxo comunicacional, uma canalização estendida que pode converter o código produtivo em “ambiência” existencial (SODRÉ, 2002). E a maioria dos nossos estímulos vem deste fluxo. Por isso é que o autor concebe a mídia não apenas como um mero refletor daquilo que ocorre nos demais domínios da sociedade, mas como um campo que condiciona o que reflete, implicando uma nova forma de relacionamento social, uma nova forma dos agentes de viver a vida e de se colocarem no espaço do mundo contemporâneo.

Somos conduzidos através da mídia para um novo ambiente, um novo bios midiático (SODRÉ, 2006), uma tecnomediação - prótese tecnológica, onde passamos a planejar e a alterar nossas atividades, tomando por base, parcialmente, as imagens e as informações veiculadas na mídia.

A relação entre os agentes e a mídia se torna, assim, cada vez mais próxima e mais intrincada. O arranjo discursivo midiático produz novos produtos, abrindo possibilidades para a criação de novos espaços. Não somos mais uma sociedade dos meios, mas os meios se deslocam do lugar onde estão para afetar outros campos, outras práticas sociais. Suas operações permeiam, portanto, toda a sociedade e, por isso, falamos em sociedade em vias de midiatização.

Essa sociedade em via de midiatização é, segundo Fausto Neto (2006), a emergência de uma nova ambiência existencial, na qual as lógicas de mídia atravessam a ordem social e afetam, juntamente com a tecnologia, as formas de ser e de perceber o real. O autor vê a midiatização como sociotécnica-discursiva; prática social; prática de sentido a partir de tecnologia convertida em meio.

No entendimento de Fausto Neto (2006) a midiatização é, portanto, algo maior que as concepções de funcionalidades e instrumentalidades como questões centrais. Na sua perspectiva, a midiatização transcende os meios e as mediações e vai agir no interior das processualidades sociais, com lógicas próprias, saberes e estratégias definidas, se estruturando de forma ordenada, no cenário social e discursivo da atual sociedade.

Braga (2006), por sua vez, situa a midiatização como um conjunto de reformulações sociotecnológicas de passagem dos processos midiáticos à condição de processualidade interacional de referência. Para o autor, os outros processos que não estão inseridos nesta compreensão teriam este como parâmetro, modelo de funcionamento, como critérios de validação e definidores de lógicas centrais.

Entendendo que o encaixe dos processos midiáticos não se esgota nesses

dois sistemas reconhecidos pela a teoria da comunicação – produção e recepção, Braga (*op. cit.*) apresenta outro – o “sistema crítico-interpretativo”. A partir deste terceiro sistema, denominado pelo autor como “sistema de interação social sobre a mídia” ou “sistema de resposta social”, seria possível ampliar a visão sobre os diversos acontecimentos sociais, abrigando as respostas que os agentes desenvolvem após receber o que foi produzido. Quer dizer, aquilo que se conversa sobre o que se consome gera interações e a partir dessas interações é desenvolvido o pensamento crítico sobre o que a mídia veicula.

Atenta, porém, o autor, para a distinção necessária do subsistema de interação social sobre a mídia como o que é habitualmente chamado de “circulação midiática”. Devemos distinguir: o que a mídia veicula (que se caracteriza, na verdade, como sistema de produção) e o que, tendo sido veiculado pela mídia, depois circula na sociedade.

Estamos tratando dessa segunda ordem de processos, que não deve ser confundida com a primeira. Neste tipo de circulação, o que nos interessa é o que vamos encontrar o que a sociedade faz com sua mídia: é, portanto, uma resposta (BRAGA, 2006). O autor fala da mídia como “processo interacional de referência”, no seu entendimento, “a expressão, em parte, decorre de considerarmos determinados processos como principais, tendencialmente prevalentes” (BRAGA, 2007, p. 142). Os outros processos, que não estariam inseridos nessa compreensão de “processos de referência” teriam estes como parâmetros, ou seja, como modelos de funcionamento, como critérios de validação e definidores de lógicas centrais.

A preferência por determinados modos de interação seria, então, no ponto de vista de Braga (2007), o principal direcionador na construção da realidade. Quer dizer, os processos tecnológicos disponibilizados pela midiatização abrem possibilidades sociais, e a forma como a sociedade escolhe e direciona essas possibilidades é que produz a processualidade interacional/social e que vai caracterizar a circulação comunicacional.

As mídias são dispositivos sociotécnicos e sociossimbólicos, baseados cada vez mais sobre um conjunto de técnicas e tecnologias e não mais como antes, numa única técnica e tecnologia, permitindo emitir e receber programas de informação de cultura, de divertimento com regularidade no quadro de uma economia de “mercado duplo”, cuja instalação é realizada sob a responsabilidade de organizações com especificidades bem marcadas (MIÈGE, 2009).

Entender a mídia é, portanto, entender que ela deixou de ser um apêndice da vida contemporânea e passou a fazer parte dela. Precisamos estudar a mídia,

considerando seu caráter processual, seus significados, suas consequências, considerando os principais aspectos que caracterizam sua onipresença e complexidade, sua dimensão cultural, social, política e econômica. Devemos “pensar a mídia como um processo, um processo de mediação que implica o movimento de significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro” (SILVERSTONE, 2002, p. 33).

Em consonância com Miège (2009) e outros teóricos da comunicação, Silverstone (2002, p. 13) também se põe contra as determinações técnicas, deixa claro um aspecto da mídia muito além da sua compreensão ferramental, do seu aparato tecnológico, indo para um campo de compreensão, no seu dizer, “do que a mídia faz, e o que fazemos com ela”. Vivemos, portanto, em um momento de transição entre o processo interacional da escrita – que por muito tempo atuou como organizador da sociedade – para um crescente processo de midiatização de base em tecnologias de informação e comunicação em redes, que colocam novos desafios à reflexão.

Essas tecnologias, constantemente criadas pela sociedade a partir de demandas comunicacionais específicas, em seus usos, exigem novas formas de interação. Nessa lógica, a sociedade é produtora, por meio das interações sociais, tanto da realidade como igualmente dos próprios processos interacionais que usa na elaboração da sua realidade (BRAGA, 2007).

Partindo desse pensamento, os meios deixam de ser meros aparatos técnicos, aparelhos ou peças destinadas a ações fora da realidade social, trazendo à tona um processo de midiatização em curso acelerado, porém, ainda em andamento. Ainda que a midiatização se encontre nesse percurso, devido à sua incompletude e aos riscos de deformação da realidade que implicam seus processos, ela não pode ser considerada hegemônica.

O cenário em que se apresenta o fenômeno da midiatização é marcado pela heterogeneidade, pela não linearidade, um cenário repleto de antagonismos e contradições. A questão que se coloca é de como as tecnologias se inserem nos processos de transformação dos fluxos de informação, tanto no sentido de respostas às necessidades e desejos de uma sociedade situada num tempo e num espaço, como no de operações específicas que retroagem sobre as suas discursividades e formas de interação.

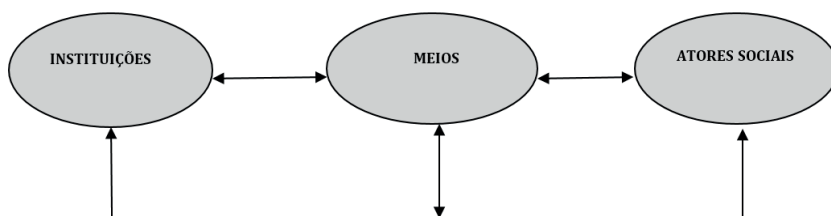
Para Miège (2009), assim com os demais processos apontados na sua obra, o processo de midiatização está no centro das questões quando não as concentram todas nele. Na sua percepção, olhando bem de perto, é nele que são depositadas esperanças e receios, escatologias e promessas utópicas.

Conforme o autor:

O processo de mediação da comunicação não pode ser desconectado do funcionamento e da administração do social; e o fato deve ser destacado, pois a tentação está sempre presente para separar o comunicacional do social, e o desenvolvimento das técnicas foi a oportunidade para dar um novo fôlego às teorias (cibernéticas, sistemas, linguísticas, “filosóficas” ou midiológicas) que, cada uma por sua conta, têm por objetivo principal separar do comunicacional (MIEGE, 2009, p. 92).

Já Verón (1997) apresenta a sua concepção de mediação de forma esquematizada, como destacamos a seguir:

Gráfico 1 – Conceito de mediação na perspectiva de Verón (1997)



Fonte: Verón (1997, p. 14).

Nas próprias palavras do autor, seu esquema é “extremamente simplificado”, mas, sem dúvidas, podemos dizer que nos oferece uma síntese sobre o que seja mediação, nos permitindo enxergar o conceito, permeado pelos seus múltiplos aspectos.

Ferreira (2010) desenvolve o conceito de mediação articulado a partir de três polos em relação de mútua determinação, formando, na sua visão, uma matriz de mediação: dispositivos - processos sociais - processos de comunicação. “Nessa matriz primária, não só cada um dos polos condiciona o outro, como cada um pode interceder nas relações entre os dois” (FERREIRA, 2010, p. 67).

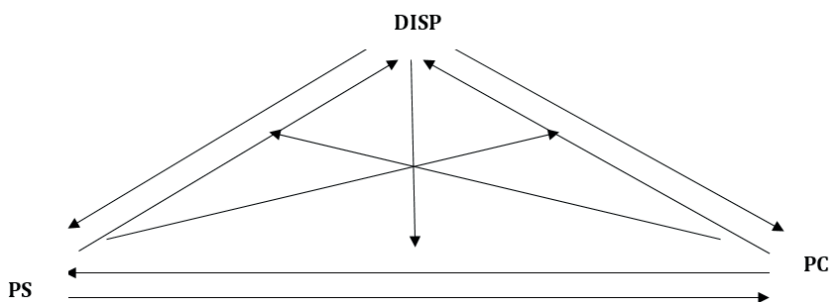
Significa dizer que, na compreensão do autor, os processos de comunicação

intercedem sobre as relações entre os dispositivos e os processos sociais; os dispositivos sobre as relações entre os processos e a comunicação etc. Nessa visão triádica, cada um desses processos vai intercedendo um nos outros, tornando, assim, as relações entre processos sociais e processos de comunicação cada vez mais interseccionadas pelos processos regulados pela constelação de dispositivos midiáticos, mas, ao mesmo tempo, esses são direcionados pela circulação e pelas inscrições socio-semio-tecnológicas.

Nessa perspectiva, a investigação sobre a midiatização passa por três esferas de problematização diferenciadas: a primeira, a da mais abstração, a da circulação, compreendida como construção, desconstrução, transformação e reprodução de valores sociais; a segunda, mais concreta, mas ainda relacional a do dispositivo; a terceira, descritiva, a das instituições e indivíduos inscritos e não inscritos no processo.

As relações possíveis para o estudo da midiatização foi pensada pelo autor de forma gráfica, como podemos ver a seguir:

Gráfico 2 – Relações possíveis para o estudo da midiatização



Fonte: Ferreira (2010, p. 67).

A partir desse esquema de representação proposto pelo autor, ficam evidentes as mediações que surgem entre os diferentes polos. A mediação é, na sua formulação, um terceiro que liga dois universos de possibilidades e existência. De um lado, um universo definido pelos contextos (diversos); por outro, os dispositivos midiáticos (também diversos); por outro lado, finalmente, os processos de comunicação.

Quer dizer, a categoria da mediação atravessa alguns tensionamentos que passam pelo processo de midiatização. A mediação é, pois, um dispositivo de regulação, de organização, produz vínculos, gera possibilidades e significações. “Nós, como produtores e consumidores, agimos e interagimos, urgentemente

procurando compreender o mundo, o mundo da mídia, o mundo mediado, o mundo da mediação” (SILVERSTONE, 2002, p. 34).

Não existe, assim, atividade de comunicação sem a mediação. Nem toda mediação está mediatizada, porém, todo processo de mediatização implica um grau de produção de novas mediações. Isso comprova o caráter dinâmico da mediação e torna evidente a interação entre os agentes produtores e receptores dos conteúdos midiáticos. Podemos dizer, portanto, que a circulação é relacional, na medida em que torna possível a mediação entre produção e recepção midiática.

Como se depreende, a mediatização se processa em vários níveis da vida em sociedade e se constitui num novo recinto, onde acontecem mudanças na forma de organização e produção social. A ênfase da lógica produtiva do capital abandona o território das estruturas e avança para o território dos dispositivos de circulação. É, pois, na esfera da circulação midiática e nas condições em que essa circulação é realizada, que os demais campos sociais são afetados, dando origem às novas formas de interações e de práticas sociais.

Contudo, a bem da verdade, os estudos sobre a mediatização estão, assim, como o próprio fenômeno, em processualidade. Não alcançaram ainda uma plenitude. Embora nomeada, a mediatização é ainda pouco problematizada na literatura da comunicação midiática. Nesse sentido, devemos pensar a mediatização em processo de construção e permeada por dinâmicas variadas, por processos de mediação diversos, compreendendo o conjunto de relações e intersecções em que os dispositivos midiáticos estão inseridos. Vale dizer, ao invés de se pensar em meios, em técnicas isoladas, que devemos pensar em processos.

Esse desenvolvimento da mídia desencadeia, portanto, os chamados “processos midiáticos”: “conjunto de práticas comunicacionais pertencentes ao campo das mídias, que operam segundo diferentes linguagens e por meio de diferentes dispositivos” (GOMES, 1997, p. 17).

Como decorrência desses processos midiáticos, vêm sendo lançados, continuamente, ao longo do tempo, constantes desafios à sociedade e, com eles, vem surgindo, a partir da literatura pertinente, um novo elenco de conceitos ligados à polêmica temática.

Não pretendemos aqui buscar uma definição clara e precisa de todos os diversos conceitos relacionados aos processos midiáticos. Porém, não podemos deixar de ressaltar que falar, hoje, em processos midiáticos, implica buscar conceitos, dentre outros, de mídia, mediação, práticas sociais, interação, circulação, dispositivos, sociedade dos meios, sociedade em processo de

mediatização.

Os meios estando, pois, atrelados a processos, se constituem em articulações, pontos de contatos. Considerando todas essas conexões, engrenagens e desdobramentos, não podemos negar a crescente complexidade³ em que os processos midiáticos estão inseridos. Buscando pensar dentro de uma lógica gráfica, assim enxergamos o fenômeno:

Gráfico 3 – Conexões, engrenagens e desdobramentos dos processos midiáticos



Fonte: Elaborado pela autora.

Os processos midiáticos, na nossa compreensão, residem no centro do palco histórico da sociedade contemporânea, abarca todas as esferas da vida cotidiana, e a expansão de suas lógicas para os demais campos sociais é, exatamente, o que podemos chamar de “mediatização”.

Não podemos negar que esse processo contribui para uma forte existência de informação, de conhecimento, mas também para uma alta complexidade que traz demandas de novos sistemas de integibilidade.

Ferreira (2010) afirma, portanto, que esses processos só podem ser compreendidos se levarmos em consideração os objetos construídos e em construção pelas outras ciências sociais, da linguagem e da filosofia, e, ao mesmo tempo, negá-los para compreender os processos de interações mediatizadas.

Maldonado (2008), na mesma linha de pensamento, nos lembra de que é preciso considerar o caráter multidimensional e multicontextual dos processos

³ Estamos aqui entendendo por complexidade “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal” (MORIN, 2011, p. 20).

e realidades em comunicação. No dizer do autor:

Esses aspectos, ainda pouco esclarecidos na época das escolas de Palo Alto e Frankfurt, que se esforçaram em conceber e investigar a comunicação mediante óticas e perspectivas interdisciplinares, atualmente apresentam-se muito fortes e visíveis, dados os processos de midiatização e a existência da comunicação digital (MALDONADO, 2008, p. 35).

Isso porque o fenômeno abrange diferentes áreas de formação, implica em interações sociais baseadas na troca, na partilha, na cooperação coletiva entre os atores comprometidos com os desafios, tanto sociais quanto científicos. Através da midiatização crescente na sociedade, mudanças cada vez mais velozes repercutem na postura dos agentes. O Sujeito é o “ator- social – o narrador – que se torna em uma nova espécie de intérprete, um operador de indiciabilidades e de conexões” (FAUSTO NETO, 2006, p. 5).

Os agentes são, portanto, atores e produtores, capazes de “vislumbrarem as inovações mais importantes uma vez que estas dependem fortemente da coordenação, negociada ou imposta, das estratégias dos principais atores industriais, assim como das mudanças nas práticas sociais dos usuários consumidores” (MIÈGE, 2009, p. 30), que afetam o pensamento comunicacional.

Miège (*op. cit.*) chama atenção para o papel ativo dos usuários das TIC. Na opinião do autor, são eles que vão contribuir para o futuro do produto. Portanto, isso é que deve estar no centro das reflexões sobre o tema. Mas quem é esse “usuário”? Classes, grupos sociais com suas classificações, campos institucionais? Coloca-se, nas reflexões, cada vez mais o lugar do indivíduo nesse processo. O indivíduo é o elemento chave de passagem, sem o indivíduo as redes digitais não terão funcionalidade nem utilidade. O indivíduo assume, pois, capital relevância no estudo das tecnologias.

No processo educacional, as redes digitais, com destaque para a Internet, reúnem um conjunto de elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem e ao incremento da produção científica na área educacional. A Internet, com suas inúmeras possibilidades, já está incorporada ao cotidiano das instituições educacionais, trazendo inúmeros desafios à atuação dos seus agentes, dos quais se cobram condições para transitarem no novo ambiente e

de adaptarem-se à velocidade das suas transformações.

O impacto das inovações tecnológicas – decorrentes da eletrônica e informatização nas instituições educacionais – está reconfigurando de forma significativa as concepções de educação, suscitando um conjunto de situações de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento científico que demanda interpretação teórica para os fenômenos da realidade virtual, dos jogos e brinquedos educativos, dos cursos a distância, dos espaços, tarefas, rotinas, enfim, da cultura da informática. Todas essas inovações parecem interferir nas práticas culturais das instituições educativas, e essa intervenção precisa ser entendida (ALBUQUERQUE, 2004).

Nessa realidade das novas tecnologias, portanto, por melhor que seja a estrutura de uma instituição de ensino, ela acaba se exaurindo, se não conseguir superar a condição de mera guardiã transmissora do conhecimento e transformar-se em contínua instauradora do processo de conhecer. As instituições de ensino, especialmente as do ensino superior, operam com a produção do conhecimento científico, exercem a função de formar profissionais e são, desse modo, responsáveis pelo desempenho e resultados de seus alunos.

Corroborando essa visão, Tajra (2001) assevera que:

A escola e os professores devem oferecer a seus educandos os recursos disponíveis nos seus meios. Recusar esta possibilidade significa omissão e não cumprimento da missão principal do educador: preparar cidadãos pró-ativos para um mundo cada vez mais competitivo e, infelizmente, com grandes disparidades sociais (TAJRA, 2001, p. 10).

Como qualquer área, a educação precisa estar atenta para as imensas possibilidades desse novo cenário da sociedade contemporânea. Diante do polêmico e instável contexto, permeado de tensões e ambiguidades, pensar o conhecimento, hoje, nesse mundo virtual, é uma das grandes questões, no que se refere à Internet, na área da educação. O impacto das novas tecnologias nos obriga a repensar o lugar da escola e o nosso próprio lugar como agente educacional, habitante dessa sociedade em processo acelerado de midiaticização.

A comunicação virtual, caracterizada pela interatividade, agilidade e facilidade de trocar mensagens e informações em tempo real, proporcionada pelas transformações tecnológicas, chega ao espaço real das instituições de ensino

como um importante recurso no processo de construção do conhecimento e na formação dos agentes. Isso porque muitos são os fatores que podemos destacar como diretamente relacionados à mídia na área da educação, entretanto, um deles não pode deixar de ser mencionado: o papel da mídia na formação da cidadania. É nessa perspectiva, que no andamento do processo educativo, a presença dos meios de comunicação se torna imprescindível.

Estamos, conforme diversos teóricos do currículo, vivendo uma mudança paradigmática. O conhecimento torna-se obsoleto em pouco tempo. Formar nossos alunos é tarefa contínua. O currículo contemporâneo deve considerar a ética, os direitos humanos, o meio ambiente, a questão da cidadania, o multiculturalismo, a interdisciplinaridade do conhecimento e a sua transversalidade. Deve encarar o aluno como sujeito histórico, cidadão do mundo, respeitando as diferenças e estimulando a criatividade, a pesquisa, a troca de experiência.

A importância da Internet na área educacional tem, portanto, como uma das suas principais característica, suscitar o conceito de educação continuada. Hoje, com a proliferação das TIC, especialmente da Internet, uma imensidão de informações e conhecimentos se encontra à nossa disposição, o que nos leva a acreditar, com Braga; Calazans (2001), que:

Uma graduação é apenas uma formação de “partida”. Além dos desenvolvimentos das experiências e dos estudos pessoais, qualquer profissional é frequentemente solicitado a retomar os estudos e cursos, fazer e-imersões nos processos formadores para atualização e aprofundamento. Os conhecimentos, de certa forma, precisam ser “substituídos” ou pelo menos revistos (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 108).

Em consonância com os referidos autores, podemos dizer que, devido ao excesso de profissionais ou à obsolescência dos seus conhecimentos, a realidade digital de hoje exige, pois, a reciclagem, a atualização do que foi aprendido na universidade. Isso porque o conhecimento é um bem perecível, que se altera rápido e constantemente. Não podemos guardar o que aprendemos. O conhecimento, se guardado, acaba se estragando. Tem que ser conservado, renovado e mantido como fonte inesgotável de novos saberes.

Presenciamos, atualmente, um rápido intercâmbio de conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos e culturais. O conhecimento científico não

está em construção apenas na universidade, com salas de aula, biblioteca, professores de livro na mão, alunos anotando. Nesse mundo globalizado, o conhecimento está em todo lugar. A universidade é apenas mais um canal. “Vivemos além do nosso tempo. O tempo das redes, que não é o cronológico, é o fluir de nossa interação com as redes em um tempo mediatizado. E vivemos além de nosso espaço, que não é físico, é nossa telepresença em espaços virtuais” (MARTINS 1998, p. 123).

Até pouco tempo, não se acreditava que pudesse ocorrer aprendizagem por meio da mídia e seus meios de comunicação. Colocava-se todo o mérito na escola, como se esta fosse a única fonte de aprendizagem autorizada, legitimada e verdadeira, porém:

A partir dos anos 90, com as redes informáticas, a reação se inverte (no que se refere aos agora chamados NTIC- Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), levando a uma hipervalorização do gesto de clicar um link, como se daí estivesse prestes a surgir todo conhecimento necessário ao homem e à sociedade (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 93).

Em outra linha de pensamento, Silva (2008) reconhece que:

Essas transformações não tinham sido sentidas de maneira tão forte pela escola, leia-se sociedade, até a massificação do computador. Ele veio alterar não só a capacidade do indivíduo de informar e ser informado, como as relações mediáticas no transcurso informativo; em outras palavras, as relações entre o homem e a máquina. E, de fato, com o surgimento do personal computers, revela-se uma nova forma de máquina, uma máquina que pretende substituir a inteligência humana (SILVA, 2008, p. 33).

Sabemos que “o rádio, a televisão, os vídeos, mas - ainda muito mais expressivamente a Internet - fizeram com que as informações ganhassem uma nova dimensão e incomensurável volume, alterando de forma substancial o papel da escola e a função do professor” (ANTUNES, 2001, p. 11). As novas tecnologias, sem dúvida, apontam novos desafios ao processo educacional. E, dependendo da forma como vêm sendo utilizadas, elas podem trazer grandes avanços na área.

Atualmente é inegável que as informações disponíveis no espaço midiático vêm suscitando novas alternativas de ensino, tornando o aprendizado mais rico e cheio de perspectivas, revelando caminhos para a construção de um modelo de educação diferente da pura transmissão do saber, que situa os alunos como meros receptores de currículos e programas pré-determinados, alienados, incapazes de construir conhecimentos necessários à transformação social.

Precisamos, contudo, lembrar com Nascimento (2003), a influência que as Tecnologias de Informação, de modo especial, as redes digitais, passaram a exercer na educação, deve ser examinada de forma responsável e consciente. Segundo o autor, apesar de o ambiente informatizado ser importante e oferecer certa facilidade, ele, por si só, não é garantia de construção do conhecimento. Todos os membros da sociedade contemporânea, de qualquer nível escolar e social, serão verdadeiros párias sociais, na era da comunicação, caso lhes seja negado acesso à capacitação das habilidades de:

- Comunicar-se em língua nativa, lendo, escrevendo, falando ou estudando;
- Operar equipamentos eletrônicos que estarão presentes no trabalho, no lar, na escola, na igreja e nos locais de lazer; e
- Tomar decisões nas situações em que as informações crescem exponencialmente (NASCIMENTO, 2003, p. 52).

Contudo, Tajra (2001), com a mesma preocupação de outros autores estudiosos do tema, afirma que:

Os professores precisam estar abertos para incorporar essa nova realidade, entretanto, entre o momento da percepção da necessidade de mudar e ter resultados com as mudanças adotadas existe um “espaço-intervalo” em que estamos processando as mudanças de paradigmas. Sabemos que todo processo de aprendizagem é doloroso, e somente após um certo tempo nos sentimos mais seguros e conseguimos atingir mais uma etapa no nosso desenvolvimento pessoal e profissional (TAJRA, 2001. p. 127).

Evidentemente são grandes e expressivas as possibilidades que os avanços

tecnológicos colocam ao nosso alcance. Estamos dependentes da Internet de tal forma que já não podemos mais imaginar a vida sem ela. Todavia, não podemos colocar as técnicas como centrais no contexto do ambiente midiático, nos deixando seduzir a ponto de entregar toda a nossa expectativa à inovação tecnológica, tal como alerta Miège (2009).

Temos no espaço das redes condições de circular o planeta, encontrar pessoas, trocar informações, interagir. O aparato tecnológico, sem dúvida, “nos permite ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e estarmos conectados a distância” (MORAN, 2000, p. 12). Isso, entretanto, não é suficiente para garantir o sucesso da prática educacional. Muitos desafios se apresentam no ato de ensinar, aprender e pesquisar, com o uso da Internet.

Se a formação de qualidade dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. “Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e, particularmente agora, que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento” (MORAN, 2000, p. 12).

Na verdade, a realidade tecnológica está aí, se entrelaçando à realidade educacional, atingindo e envolvendo todos nós, agentes da educação. Nessa relação, não devemos esperar da Internet soluções extraordinárias e espetaculares. Temos pontos inquestionáveis na Internet, sem dúvida alguma, mas há também pontos cruciais e críticos que devemos considerar.

O potencial inovador das novas tecnologias, principalmente da Internet, vem, inegavelmente, encantando e atraindo a todos os agentes educacionais. Até aqueles mais resistentes se sentem inclinados à sua utilização, pois essas ferramentas trazem contribuições e facilidades ao processo pedagógico. Mas há ainda contradições em relação às suas potencialidades e as formas como alteram estilos e processos de aprender e de ensinar.

Dentro dessa nova realidade midiaticizada, o professor não é mais visto como um especialista em conteúdo, um detentor do saber, seu papel não é transferir conhecimento. Todo ensino acontece com alunos reais, que desejam ou não aprender, num ambiente definido, com estrutura adequada ou não.

Quer dizer, no processo de ensino há toda uma confluência de fatores determinantes e determinados. A instituição recebe influência do aluno e do professor. Aluno e professor também exercem influência sobre a situação

institucional. O aluno não aprende assumindo uma atitude contemplativa, não absorve o conteúdo ministrado sem estar participando ativamente, sem estar inteiramente envolvido com a produção do conhecimento.

Na relação ensino-aprendizagem, é indispensável o envolvimento participativo, a existência de um clima que favoreça a troca, o diálogo. Novas formas interacionais constituem justamente um dos principais aspectos suscitados pelas TIC, que, desencadeando inovações sociotécnicas, disponibilizam, através de seus meios diversificados, formas de comunicação.

Com essas inovações, constantes desafios são lançados às instituições de ensino, induzindo a busca de conteúdos capazes de dar conta da formação de um aluno menos alienado e mais preparado para exercer as funções da sua profissão. O processo ensino-aprendizagem caracteriza-se por uma sensação de indeterminância e de indecisão, de não saber o que vai dar.

Trata-se de um processo de desenvolvimento e não de um corpo de conhecimentos a ser coberto e aprendido. Como bem diz Moraes (2000):

É como se aluno e professor, juntos, embarcassem numa viagem rumo ao desconhecido, na qual se revezarão no leme, nos remos, nas velas, um pouco à mercê dos ventos e das marés, mas decidindo, conjuntamente, durante a viagem, a qual destino vão querer chegar (MORAES, 2000, p. 240).

Nessa “viagem” rumo à “aprendizagem mediatizada” só uma coisa não podemos deixar de levar: a certeza de que os avanços tecnológicos na educação não podem ser traduzidos como avanços educacionais. Nas palavras de Ramal (2002):

Educar na cibercultura implica formar seres conscientes, críticos e capazes de gerenciar informação, o que também poderá provocar uma revisão do papel do professor [...] A ideia de ‘grade curricular’ é totalmente incompatível com os modelos necessários para as novas práticas educacionais (RAMAL, 2002, p. 252).

Portanto, se agora essa nova realidade atinge o espaço acadêmico, é preciso que possamos aprender um novo tipo de comunicação, a comunicação

virtual, e até reaprender a comunicação real (TIJIBOY, 2008). Nesses novos tempos em que presenciamos a crescente velocidade com que o conhecimento avança nas correntezas do mundo globalizado, podemos, com certeza, dispor de inúmeros recursos tecnológicos cada vez mais penetrantes. Não podemos ignorá-los.

Entretanto, muito ainda precisa ser esclarecido e examinado, uma vez que as concepções sobre o assunto, de certa forma, ainda se apresentam controversas. Alguns estudiosos da área se posicionam contra, outros, a favor, no que diz respeito às contribuições da Internet como ferramenta educacional. Precisamos, pois, entender a presença marcante dessas tecnologias e os seus efeitos na educação.

4 MIDIATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A MIDIATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Vimos que sob a influência das novas tecnologias, o quadro da comunicação no mundo vem sendo reconfigurado de forma intensa. Com o avanço da midiatização sobre a sociedade, a partir da segunda metade do século passado, os meios deixam de ser vistos como instrumentos, passando, então, a ser encarados dentro de um caráter de processualidade. Tais processos repousam no centro do palco histórico da sociedade contemporânea, afetando todos os campos sociais, dando origem às novas formas de interações e de usos, que instabilizam práticas sociais anteriores, sem promessa de uma solução imediata.

Na área da educação, as inovações tecnológicas, especialmente a Internet, reúnem um conjunto de elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, incrementando a pesquisa, a construção de conhecimento para a produção acadêmica dos agentes educacionais. Quer dizer, a lógica da **midiatização da sociedade** se encaminha para a **midiatização da educação**, que, por sua vez, propicia o que chamamos de **midiatização da produção acadêmica**, que se processa na medida em que o contexto institucional ganha novos suportes a partir do excessivo e incessante avanço tecnológico. A Internet traz, assim, ao espaço da educação, novos desafios, novas demandas, instigando a inscrição de seus agentes nos processos midiáticos.

Essa busca de informação e inscrição em fluxos informacionais é gerada pela necessidade dos agentes educacionais, embora ainda inseguros e despreparados, entrar de forma ativa e participativa nesse atraente mundo das redes digitais que impõe uma nova visão de ensinar, pesquisar e aprender.

Nesse sentido, o uso das tecnologias implica estar aberto aos acontecimentos, considerando as potencialidades de mudanças que elas trazem para a educação e as grandes oportunidades que oferecem para a criação de novas alternativas de práticas.

Paradoxalmente, a velocidade do avanço tecnológico não é compatível com a velocidade da democratização do acesso. Isso porque, tão importante quanto a presença e o uso das tecnologias no espaço educacional, é a necessidade de luta para o efetivo acesso de todos à nova realidade das tecnologias. Há de se vincular, portanto, essa luta às demais lutas sociais, exigindo a igualdade social substantiva.

Entretanto, sabemos que, percebendo-nos impotentes diante da velocidade de transformação causada pela presença marcante das tecnologias no cotidiano do espaço acadêmico, poucos são os sujeitos educacionais que conseguem vislumbrar o espaço institucional como um *locus* onde se pode refletir de forma mais aprofundada sobre as inovações tecnológicas e suas consequências, no processo educativo e no processo de produção acadêmica.

Sabemos que a Internet, no contexto educacional, sempre vai exigir dos docentes uma corrida acelerada na busca de acompanhar as constantes e ininterruptas atualizações das tecnologias. As instituições continuarão a pressionar que aqueles assumam mais compromissos, além dos inúmeros que a profissão e o dia a dia da sala de aula requerem. Isso pode transformar os agentes educacionais em indivíduos confusos, perturbados, conscientes que devem mudar de atitudes, mas sem saber que rumo tomar, sobretudo se não possuírem habilidades técnicas para o uso das ferramentas e competências para o desenvolvimento de práticas conscientes, coletivas, inovadoras e apontadas para a busca de solução dos problemas de natureza material, pessoal e institucional.

A mediação da educação tem, desse modo, como principal desafio, não apenas adaptar as instituições ao atual contexto das tecnologias, mas, sobretudo, transformá-las num espaço inclusivo, onde todos possam, sem nenhuma distinção, ter igualdade de acesso às configurações midiáticas veiculadas pela Internet.

Só num espaço assim, rico, potente, fecundo, é possível formar, de fato, cidadãos do mundo, contribuindo para que os agentes, de forma consciente e crítica, se tornem efetivamente envolvidos, capazes de alcançar o mais alto nível de integração na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões foram tecidas aqui a partir dos dados obtidos no percurso da nossa pesquisa de doutorado em Ciências da Comunicação que objetivou apreender e analisar como ocorre a inscrição dos sujeitos educacionais em processos midiáticos. Optamos por realizar o estudo mobilizando as perspectivas de análise dos processos de mediação que, identificados em contínuo crescimento, vêm estabelecendo referências para a inteligibilidade das transformações em todos os campos da sociedade contemporânea. Nesses processos, o tecnológico emerge como potência que não pode ser ignorada pelos agentes da educação que, incitados, de uma forma ou de outra, acabam por penetrar nesse mundo das redes digitais.

Uma proposição transversal do nosso estudo de tese é de que os usos e interações alteram práticas (ideias e significados antes regularizados) que os agentes educacionais desenvolveram até então, em termos de processos comunicacionais, quando envolvidos na produção acadêmica. Se esses processos estariam, com as redes digitais, em mudança, nossa inferência é de que isso será observável nos modos de comportamento cotidiano e nas experiências vivenciadas no espaço institucional e, nesse sentido, há uma transformação dos usos, mesmo que esses não estejam, ainda, estabilizados enquanto práticas.

Seguindo esse um rastro de questões, nos voltamos para a compreensão das transformações, focando em indivíduos que possuem simultaneamente determinadas condutas de trabalho, que se constituem em técnicas e rotinas de pesquisa. Nesse sentido, são duas as processualidades que estariam afetando essas técnicas e rotinas de pesquisa: a processualidade, que é de produção e consumo de conhecimento, e a de produção e recepção em termos comunicacionais, que se cruzam no mesmo objeto.

Sabemos que os usos das tecnologias e das mídias interativas vão se alastrando progressivamente por todos os campos e, da mesma forma que todos os outros, o campo da educação vem sendo atingido e marcado por grandes alterações no ambiente educacional. Todo agente participante do espaço pedagógico, em relação com a Internet, está situado dentro de um contexto mais amplo de uma sociedade em mediação.

Podemos dizer, então, a exemplo dos demais, que a cultura midiática se mostra com evidência no campo da educação, suscitando novas alternativas de ensino, de pesquisa, ampliando as possibilidades interacionais. Na análise do material coletado na nossa pesquisa, foi possível inferir, que com o aparato

comunicacional de hoje, o ensino e a pesquisa ganham novo suporte. No momento em que uma instituição de ensino se conecta à Internet, milhares de possibilidades se abrem diante dos sujeitos educacionais. Mas devemos lembrar que a tecnologia, por si mesma, não garante a produção de conhecimento, de comunicação interativa e nem é capaz de fazer as mudanças ocorrerem automaticamente.

Na realidade, os recursos tecnológicos apenas viabilizam informações que vão contribuir para o surgimento de uma nova forma de os professores e os alunos desenvolverem aptidões, competências e atitudes, características que a educação tradicional não conjecturava e que o mundo midiático de hoje impõe aos seus habitantes.

Nessa perspectiva, docentes e discentes precisam estar abertos para incorporar essa nova realidade. O uso das tecnologias na educação e na pesquisa exige competências, tanto prática, para o manuseio da ferramenta em si, como teórica, para integrar harmoniosamente essas técnicas às atividades de ensinar, de aprender e de produzir conhecimento.

Urge, portanto, recorrer não apenas a habilidades técnicas, mas, principalmente, à competência, caracterizada pela versatilidade e conhecimentos científicos. É preciso, pois, sempre evitar a alienação e a reificação tecnológica. Da mesma forma que potencializa, a Internet paralisa. As informações que disponibiliza nem sempre trazem respostas convincentes para as demandas e anseios informacionais e de conhecimento dos sujeitos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Cultura e educação escolar. In: *Formação humana: liberdade e historicidade*/ BRAGA, Ercília Maria (Org). Fortaleza: Editora UFC, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Disponível em: <<http://sergiogaudencio.blogspot.com.br/2007/05/educacao-distancia-na-internet-abordagens.html>>. Acesso em: 13 de nov. 2012.

ANTUNES, Celso. *Como transformar informações em conhecimento*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BRAGA, José Luiz. *Aprendizagem versus educação na sociedade mediatizada*. Geraes. Estudos em Comunicação e Sociabilidade, Minas Gerais, n.53, p. 26-39, 2002.

_____. *A Sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática*. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. Midiatização como processo interacional de referência. In: *Livro da XV Compós: Imagem, visibilidade e cultura midiática*. MÉDOLA, Ana Silvia Lopes Davi; ARAÚJO, Denize Correa; BRUNO, Fernanda (Orgs.). Porto Alegre: Sulinas, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. (Tradução de Roneide Venâncio Majer). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito; PUGAS, Carlos Henrique dos Santos; SANTOS, Aleska dos. *As ferramentas da internet e interação social: usos e apropriações por jovens de uma faculdade particular brasileira*. IV Congresso Online del Observatório para laCiberSociedad. Disponível em: <<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=611&llengua=en>>. Acesso em: 10 de abr. 2012.

FAUSTO NETO, Antônio. *Midiatização: prática social, prática de sentido*. UNISINOS: PPGCC, 2006. Texto Rascunho.

_____. Disciplina “Processos Midiáticos” da Pós-Graduação em Ciência da Comunicação no Curso de Doutorado Interinstitucional-DINTER/UNISINOS/UFPI. Teresina: 2010 (notas em sala de aula).

FERREIRA, Jairo. Dos objetos separados à circulação midiática como questão comunicacional. In: *Midiatização e processos sociais: aspectos metodológicos*/ FAUSTO NETO, Antônio (Orgs.) *et.al.* – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

GOMES, Pedro Gilberto. *Tópicos de teoria da comunicação*. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

MALDONADO, A. Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: *Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa*. João Pessoa: UFPB, 2008.

MARTINS, Francisco Eduardo Menezes. Informação e cultura no tempo das redes. In: *Tendências na comunicação*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

MIÈGE, Bernard. *A sociedade tecida pela comunicação: técnicas da informação entre inovações e enraizamento social*. Tradução de Florence Trazet. São Paulo: Paulus, 2009.

MORAES, Silvia E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras-Fapesp, 2000.

MORAN J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas/SP: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. Tecnologia da informação na educação: relato de uma investigação. In: *Fiat lux em educação*. ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MC DONALD, Brendan Coleman (Orgs.) *et.al*. Fortaleza: Editora da UFC, 2003.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. *A comunicação digital e as novas perspectivas para a educação*. Disponível em: <>. Acesso em: 10 de abr. 2012.

PROULX, Serge. *Web social: mutation de la communication*. Florence Millerand e Julien Rueff (Coord.). Québec, Presses de l'Université. Québec, 2010.

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertexto, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação

contemporânea. In: *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. SILVA, Mozart Linhares da (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVERSTONE, Roger. Mediação. In: *Porque estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

SODRÉ, Muniz. O ethos midiaticizado. In: *Antropológica do espelho: por uma comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAJRA, S. F. *Informática da educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

TIJIBOY, Ana Vilma. As novas tecnologias e a incerteza na educação. In: *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. SILVA, Mozart Linhares da (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VERÓN, Eliseo. *Esquema para el análisis de la mediatización*. Diálogos de la comunicación, n. 48, Lima: FELAFACS, 1997.

UNIDADE IX

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA MODALIDADE APLICÁVEL À WEB¹

Gildásio Guedes Fernandes

INTRODUÇÃO

O presente texto empreende uma revisão literária sobre a temática Educação a Distância (EaD), processando um roteiro conceitual aplicável à rede mundial de computadores *internet (Web)* - no que diz respeito a ciclos de aprendizagem -, bem como os aspectos de usabilidade para textos, cujos repositórios são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Diversos conceitos de negócios foram criados e remodelados com a *internet*. Expressões como *e-commerce*, *e-business*, *e-book* e *e-mail* fazem parte do cotidiano das corporações. A esses está se juntando o termo *e-mobile*, que tem como meta prover a educação institucional de uma série de facilidades quando em conjunto com certa infraestrutura tecnológica móvel usando, principalmente, dispositivos como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*.

O *e-learning*, também conhecido por Ensino a Distância ou Educação a Distância (EaD), tornou-se uma tendência, à medida que traz contribuições significativas aos métodos tradicionais de ensino e apresenta alternativas que ensejam economia de recursos e de tempo na produção de conhecimento. Essa modalidade de ensino deve integrar atividades em conjunto com as novas tecnologias de informação e comunicação, de maneira que sirvam como ferramentas qualitativas e inovadoras, e que tenham a capacidade de instrumentalizar alunos e professores para o desenvolvimento de novos métodos de trabalho.

¹Texto publicado também (com modificações do autor) nos endereços eletrônicos abaixo: http://cead.ufpi.br/conteudo/material_online/disciplinas/ead/download/capitulo2_contexto_ead.doc e http://www.acervosaber.com.br/trabalhos/informatica/o_contexto_da_educacao_a_distancia.php.

A Educação a Distância (EaD) começou a se expandir no século XV, quando *Johannes Guttenberg*, em Mogúncia, Alemanha, inventou a composição de palavras com caracteres móveis, técnica que viria a ser considerada como invenção da imprensa. Com a invenção da imprensa, o aprendiz passou a ter outra alternativa de obtenção de conhecimentos, além de ir às escolas para ouvir o professor ler o livro que somente o velho mestre tinha acesso.

Antes, os livros, copiados manualmente, eram caríssimos e, portanto, inacessíveis à maioria da população, razão pela qual os mestres eram tratados como integrantes da corte. A maioria das escolas da época de Guttenberg rejeitou, durante anos, o livro escolar impresso mecanicamente, com receio de que isso contribuiria para tornar desnecessária a figura do professor daqueles tempos.

O advento das redes de computadores locais, das redes metropolitanas e das redes de alcance mundial, alinhado à popularização da *internet* no meio acadêmico, aumentou a prática e a melhoria da qualidade da Educação a Distância nas instituições nos diversos níveis.

1.1 CICLO DE APRENDIZAGEM, TIPOS DE SOFTWARE E CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS

Piaget estudou de várias maneiras o processo de construção do conhecimento que acontece na relação do sujeito com outros sujeitos, explicando essa construção por intermédio do ciclo: Assimilação-Adaptação-Acomodação.

Papert (1980), pesquisador Sul Africano que trabalhou com Piaget, destaca a importância de enriquecermos os ambientes de aprendizagem nos quais os sujeitos atuarão e serão capazes de construir os conceitos e ideias que impregnam esses ambientes. O autor apresentou um termo que é muito utilizado na construção do conhecimento, sob a influência das novas tecnologias de informação e comunicação, qual seja: *Construcionismo*. Esse termo foi gerado sobre a suposição de que os aprendizes farão melhor descobrindo (pescando) por si mesmas o conhecimento específico de que necessitam. O termo *Construcionismo*, no uso educacional contemporâneo em geral, remete à doutrina de Piaget, enfatizando que o conhecimento não pode simplesmente ser transmitido ou transferido pronto para uma pessoa.

O *Construcionismo* também possui a conotação de conjunto de construção, incluindo linguagens de programação, a partir dos quais programas podem ser construídos, assim como um poema ou um castelo de areia. Modelos e formas

matemáticas podem ser construídos, bem como uma teoria do universo etc.

Papert (1994) define:

O Construcionismo, minha reconstrução pessoal do Construtivismo, apresenta como principal característica o fato de que examina mais de perto do que outros ismos educacionais a idéia da construção mental. (PAPERT, 1994, p. 127).

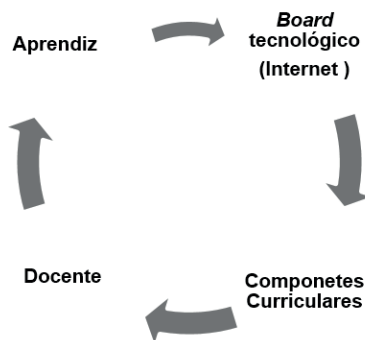
Quando se utiliza *softwares* abertos, Valente (1993) tem mostrado, que na interação aprendiz-computador é estabelecido um ciclo, a saber: **Descrição-Execução-Reflexão-Depuração (nova descrição) (DERD - nd)**. Ainda com Valente (1993), o ciclo (DERD - nd) que se estabelece na interação com o computador pode ser mais efetivo se mediado por um professor que saiba o significado do processo de aprender por intermédio da construção do conhecimento.

O sistema de ensino de EaD é baseado no construcionismo com ênfase na interatividade virtual, no trabalho colaborativo, na vontade dos sujeitos envolvidos e na interação **aprendiz-componentes curriculares-docente-aprendiz (ABCD)**, formando um ciclo que evolui à medida que se constrói o conhecimento.

O ciclo da aprendizagem na interação aprendiz-computador aqui explicitado pode ser observado, principalmente, na situação em que o aprendiz utiliza o computador com *software* específico para resolver um determinado problema ou construir algo de seu interesse particular ou do interesse de uma comunidade, mas de forma cooperativa.

É um sistema computacional destinado aos processos de ensino e de aprendizagem via rede, como é o caso da Educação a Distância (EaD), e deve levar em consideração, no mínimo, o aprendiz, a *internet*, os componentes curriculares e o docente, formando um ciclo, que segue essa trajetória para agir de forma integrada e interativa, a que denominamos, aqui, de ciclo ABCD.

Figura 1 – Ciclo ABCD de avaliação de produtos educacionais informatizados para Ensino a Distância



Fonte: Pesquisa Direta, modificado de Guedes (2010).

Os ciclos acima definidos não são diferentes daqueles que explicam o processo de aprendizagem em praticamente todas as teorias interacionistas formuladas por diversos autores, tais como Piaget (1976), Vygotsky (2000) e Wallon (1989).

Os cursos para construção do conhecimento via rede podem utilizar ambientes de suporte para Educação a Distância, os quais constituem um espaço virtual organizado que pode facilitar as interações por meio de *Chat*, Fórum ou Grupo de Discussão, Correio, Portfólio e outras. Por outro lado, a bibliografia especializada enfatiza que o computador é uma ferramenta adequada para proporcionar a construção do conhecimento mediante a utilização de **softwares educativos abertos**, **softwares aplicativos na educação** ou com **softwares utilitários para educação**.

Softwares abertos na educação apresentam flexibilidade suficiente para desenvolver uma proposta de ensino, e também apresentam facilidades para se desenvolver outras funcionalidades, tais como: linguagem de programação – Pascal, Fortran, Java, Delphi; família da metodologia *logo* – MicroMundo; *software* de modelagem; editores de textos gerais; planilhas eletrônicas gerais.

Os **Softwares aplicativos na educação** são programas de computadores que possuem uma proposta de ensino em sua funcionalidade principal, isto é, permitem cumprir ou apoiar funções educativas com aplicações que contribuem diretamente para o processo de ensino e aprendizagem, tais como: *Instruction Auxilied Computer* (CAI), Tutoriais, Balança interativa, *Table Top* e *MathLab* etc.

Os **Softwares utilitários na educação** são aqueles úteis para apoiar uma proposta pedagógica de ensino aplicada com auxílio de computadores. Ex. plataforma virtual de aprendizagem – *Aula Net, TelEduc, Webcit*; software de autoria – *Flash, PowerPoint, visual class*; Editores de textos gráficos; *softwares* com bibliotecas icônicas – *Paint, CorelDraw e Photoshop* etc.

1.2 RELAÇÃO CUSTO BENEFÍCIOS EaD **VERSUS** ENSINO PRESENCIAL

De acordo com Campos (2003), o uso dessa alternativa como um meio para generalizar a oferta ao Ensino Superior ocorre no plano mundial. Alguns indicadores econômicos justificam que a modalidade a distância pode ser um recurso extremamente interessante para baratear os custos da educação superior. Existem universidades que trabalham com a modalidade a distância em alguns países. As consideradas macrouniversidades são as maiores e estão localizadas nos seguintes países: Espanha, Inglaterra, China, Índia, países do sul da África, Tailândia, Turquia, Irã, França, Indonésia e Coreia do Sul. Para exemplificar, Daniel (1999) descreveu o conceito de macrouniversidade como sendo uma instituição com mais de 100.000 alunos regulares, possuindo ensino a distância e educação superior regular.

As macrouniversidades são apontadas como alternativas para atender a expansão da oferta de vagas para a educação superior. Daniel (1999) realizou uma análise comparativa entre educação superior e custo por aluno. Os Estados Unidos gastam em torno de 12.500 dólares ao ano por cada aluno matriculado, atendendo cerca de 14 milhões de alunos em 3.500 universidades, perfazendo um custo total de 175 bilhões. No Reino Unido, para um milhão e meio de alunos, em 182 instituições de educação superior, são gastos em torno de 10 bilhões de libras ao ano. Isso representa um investimento de cerca de 6.600 libras por aluno ao ano.

As macrouniversidades têm 2,8 milhões de alunos matriculados, gastando ao ano 900 milhões de dólares, baixando o custo para menos que 350 dólares-ano por aluno. O custo para os indivíduos e para os governos torna-se efetivamente mais baixo.

A relação custo-benefício do aluno da modalidade de EaD pode ser constatada nos seguintes dados: enquanto que no ensino presencial, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), o aluno custa em média R\$ 12.000,00 (doze mil reais) ao ano, na modalidade de EaD, esse mesmo aluno custa em média R\$ 3.000,00 (três mil reais), ou seja, um quarto do valor de custo do

aluno presencial. A este item de custeio total, acrescente-se que a qualidade do aluno de EaD nos processos avaliativos externos às instituições, como ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), seleções para professores e concursos públicos em geral, o desempenho do aluno da modalidade de EaD tem sido semelhante ao do aluno da modalidade presencial, com pequenas variações positivas, ora favoráveis à modalidade de EaD, ora favoráveis à modalidade presencial.

1.3 CENTROS DE DIFUSÃO DA EaD

Os centros de difusão dessa modalidade de ensino estão presentes em todos os continentes, a saber: França (*Centre National de Enseignement a Distance*), Espanha (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*) e Inglaterra (*Open University*). Canadá, por meio da *Tele-Université*, além de Índia, China e Tailândia que também atuam de forma sistemática. Na América Latina e Caribe temos: México (Instituto de Monterrey), Venezuela (*Universidad Nacional Abierta*) e Costa Rica (*U. N. Estatal a Distancia*). No Brasil, através do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), da Rede das Universidades Públicas Brasileiras (UNIRED) e suas consorciadas, do MEC (Ministério da Educação) e da Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED) através dos associados tanto individualmente quanto institucionais, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que atualmente é gerenciada pela CAPES em consórcio com as Instituições de Ensino Superior Públicas (IPES).

1.4 EaD NO BRASIL E OS MEIOS UTILIZADOS

No Brasil, a partir de 2005, a grande ação competitiva e vitoriosa tem sido a Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculada ao MEC, que congregou em torno de si no ano de 2014, **103 IES (Instituição de Ensino Superior) Públicas** sendo: 56 Federais, 30 Estaduais e 17 Institutos, com um total de **636 polos de apoio** às atividades presenciais. A UAB tem com principal objetivo democratizar o acesso ao ensino público superior gratuito e de qualidade, disponibilizando cursos nos mais longínquos municípios do interior do Brasil. Os polos de apoio presencial possuem espaços físicos que atendem às necessidades da comunidade discente, destacando-se: bibliotecas, salas de tutoria, laboratórios de informática, acesso à *internet* e tutoria a distância, bem como laboratórios

didáticos específicos para determinados cursos.

O Brasil, nesta modalidade de ensino, está em uma fase de transição, isto é, começando a adotar a EaD na educação. Muitas organizações ainda estão se limitando a transpor para o virtual metodologias adaptadas do ensino presencial, o que denominamos de “aula reutilizada computacionalmente”. Há ainda o predomínio de uma interação virtual fria, tais como textos, formulários, imagens estáticas, listas para discussão e fóruns, bem como a mera aplicação legal que prevê o cumprimento de 20% de cada disciplina de forma presencial.

Moran (2000) assinala, há muito tempo, que estamos começando a passar dos modelos predominantemente individuais para os de grupos. O ensino a distância já está usando toda parafernália das novas tecnologias de informação e comunicação. As mídias unidirecionais como o jornal, a televisão, o rádio e outras, vão permanecer, mas estamos caminhando para as *mídias* interativas. Nesse sentido, é necessário destacarmos que o grande problema em diversas regiões no interior do Brasil tem sido a ausência de infraestrutura de *internet*.

Os projetos de cursos na modalidade EaD, que têm como principal interface as mídias interativas utilizando a internet, cresceram muito. As plataformas virtuais de aprendizagem (AVA's) são o repositório de todas as informações destinadas à operacionalidade desses cursos.

Profissionais que atuam no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) compreendem que:

Novas abordagens surgem pela utilização crescente de multimídia e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos. Devido ao avanço das mídias digitais e da expansão da *Internet*, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados. Esta constatação indica a necessidade de desenvolver ações permanentes de inserção de novas tecnologias no processo educativo (CEDERJ, 2003).

A eficácia dos cursos oferecidos pelas universidades que atuam em EaD depende de uma proposta pedagógica bem elaborada e de uma estrutura administrativa e tecnológica que mantenha o suporte necessário para o atendimento ao aluno. Se por um lado existe uma expectativa de expansão

quantitativa de vagas, por outro, estatísticas apontam para taxas altíssimas de evasão nos cursos nessa modalidade.

Em determinadas instituições, a maioria das ferramentas das novas tecnologias de informação e comunicação do mercado são utilizadas destacando velocidade de transmissão de dados, plataforma virtual de aprendizagem, conexão confiável e parque computacional atualizado. Dos meios utilizados podemos destacar:

Material impresso (via Correios), rádio, TV, fitas de vídeo, *internet*, teleconferência e videoconferência. Estas duas últimas podem ser realizadas via *internet*, com custos módicos, usando a estrutura que já existe para outros fins.

1.5 DEFINIÇÕES DE EaD

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1998), no seu artigo 80, determina que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Peters (2001) conceitua o ensino a distância como de segunda geração, decorrente da evolução do ensino presencial, em virtude do uso das novas tecnologias de informação e comunicação na área educacional. Define também educação a distância como um autoestudo.

Em Guedes (2009), temos outra definição para EaD, mais atual: é o processo de ensino-aprendizagem realizado em ambiente de rede de computadores (*Web*), onde um determinado conteúdo é apresentado de forma clara e sucinta, se possível, com recursos de imagem, som ou movimento (multimídia), para ser utilizado por quem for habilitado e orientado a distância de forma interativa. Esta conceituação compreende uma definição mais voltada para o uso e a aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação.

Um dos paradoxos da tecnologia é que esta, em princípio, foi desenvolvida para tornar as tarefas mais simples e agradáveis. E, a cada tecnologia que surge, o objetivo é trazer mais benefícios. Ao mesmo tempo, adiciona complexidade e frustração. No caso do ensino a distância, quando a quantidade de funções excede o número de controles, o *design* torna-se arbitrário, não natural.

Silva (2002) chama a atenção ao fato de que na modalidade ensino a distância, o aluno é usuário, aprendiz e leitor ao mesmo tempo. Como usuário, necessita de uma ergonomia adequada; como aprendiz, não pode dispensar a pedagogia; e, como leitor, necessita da comunicação com o meio que viabiliza

a aprendizagem. A afetividade é outro fator importante no relacionamento humano, estando ausente nessa modalidade de ensino.

1.6 A INTERNET E OS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS

A *internet* é hoje um dos meios mais propícios para difundir e aplicar essa modalidade de ensino, como tal, merece um destaque especial no trato da informação destinada à construção de conhecimentos. Fundada nos Estados Unidos com o objetivo de favorecer a comunicação de um pequeno grupo de pesquisadores, expandiu-se de forma incontrolável quando foi disponibilizada para toda a comunidade científica. No Brasil, a *internet* é gerenciada pela Rede Nacional de Pesquisa (RNP), que viabilizou o acesso para todas as capitais dos estados brasileiros com velocidade de transmissão de dados que permite alcançar até 310mbps. É uma estrutura considerável para diversas aplicações via rede de computadores.

1.7 ACONTECIMENTOS QUE CONSOLIDARAM A INTERNET DE HOJE

Os principais eventos que contribuíram para consolidação da *internet* até o padrão atual foram:

- 1968: a *Research Projects Projects Agency* (ARPA) criou a *Arpanet*, uma rede do *Departmente of Defense* dos EUA. A criação da ARPA é considerada um marco na direção da consolidação de uma rede mundial como nos moldes da *internet* de hoje.
- 1972: foi lançado o programa de *e-mail*, concebido por Ray Tomlinson.
- 1973: nasceu o protocolo TCP/IP, na Universidade de *Stanford*.
- 1976: foi desenvolvido o padrão *Ethernet* por Robert M. Metcalfe, e entrada em operação de *backbone* CSNER, de 56 Kbps.
- 1983: construção de DNS (*Domain Name System*), na Universidade de Wisconsin.
- 1985: surge a linha T1 e foi Criada a National Science Foundation (NSF); a *internet* foi expandida e disponibilizada a baixos custos para a comunidade científica.
- 1990: lançamento do Hipertexto, criado por Tim Berners-Lee, uma forma revolucionária de percorrer textos usando computadores em rede.
- 1992: o protocolo WWW (*World Wide Web*) é lançado como padrão, o que deu vida nova à *internet*, proporcionando uma melhor usabilidade da rede

por todos tipos de usuários. Este protocolo possibilitou a implantação de interfaces gráficas como as utilizadas até hoje.

- 1993: *Marc Andressen* concebeu a primeira interface gráfica para a *internet*.

A estrutura da *internet* pode ser utilizada para atividades tipo **teleconferência e/ou videoconferência**. A primeira permite que uma pessoa distante apresente para dois ou mais lugares geograficamente diferentes um conteúdo, em tempo real, através de sinais em áudio e vídeo usando a rede (*Web*), recriando, a distância, as condições de um encontro visual de um para todos. **Videoconferência** é uma atividade que permite que grupos distantes situados em dois ou mais lugares geograficamente diferentes se comuniquem “face a face”, em tempo real, através de sinais em áudio e vídeo, recriando, a distância, as condições de um encontro entre pessoas.

1.8 LIMITES PARA IMPLANTAÇÃO DE EaD VIA INTERNET

A implantação da EaD via rede de computadores, para longa distância, requer investimento inicial relativamente alto, custos de implementação, instalação e manutenção. O custo da utilização da infraestrutura de comunicação e de transmissão, mesmo crescente, depende do local de recepção e transmissão, e por conta disso, a qualidade do som e da imagem pode não ser boa. Existe, ainda, dificuldade de adaptação para a situação didática, demanda que precisa urgentemente ser trabalhada e superada.

1.9 RECURSOS HUMANOS ENVOLVIDOS EM UM PROJETO PARA EaD

A qualificação de recursos humanos na EaD, na maioria das instituições públicas em que a qualidade do ensino é melhor, não tem sido prioridade, além de existir desconhecimento do potencial didático da infraestrutura disponível, com uso apenas para reprodução do que já é feito no ensino presencial ou com ações demonstrativas e com pouca interação entre os participantes. Mas como podemos sistematizar os recursos humanos empregados para produzir conhecimento em EaD com o objetivo de maximizar a interação na construção de tarefas?

A nossa proposta não difere muito das classificações existentes na prática, na maioria dos grupos de trabalhos que desenvolvem atividades de EaD, a saber: coordenação, equipe formada por docentes formadores, docentes conteudistas,

docentes tutores e pessoal de apoio técnico especializado. A sistematização leva em consideração a multidisciplinaridade e a formação específica e polivalente dos docentes e tutores envolvidos.

Aos docentes conteudistas caberá preparar o material didático e definir bibliografia, conduzir as aulas através do canal de comunicação e/ou coordenar a plataforma virtual de aprendizagem, avaliar os alunos usando informações da equipe de tutores e do pessoal técnico especializado que apoiam as atividades no laboratório.

Os docentes tutores serão encarregados de planejar as atividades do curso em conjunto com os docentes conteudistas. Coordenar e acompanhar as atividades dos alunos (lista de discussão, *chat*, agenda etc.) e fornecer *feedback* para os professores docentes conteudistas sobre as atividades.

A equipe técnica deverá assegurar usabilidade dos recursos tecnológicos e acompanhar os alunos nas atividades de laboratório, se existirem, bem como fornecer *feedback* aos professores tutores e conteudistas. Essa equipe técnica deverá ser constituída de profissionais da área de computação ou afim.

1.10 TIPOS DE CURSOS EM EaD

A prática e as ferramentas atuais dão prioridade ao modelo focado no conteúdo, nos professores conteudistas e na interação com o professor/tutor (Moran, 2000). O segundo modelo adotado é o modelo de curso que enfatiza a interação, a construção compartilhada por grupos com forte ênfase na aprendizagem cooperativa e uso intensivo de listas de discussão, bate-papo, portfólio, bem como *e-mail*. O terceiro modelo de curso tenta equilibrar a informação com a interação, caracterizando-se por apresentar o conteúdo, em parte preparado e em parte construído, levando em consideração o aprendiz e as atividades em grupo.

O conteúdo do curso poderá ser construído através de um gerador de apresentação, de um editor de texto genérico, de um editor de texto gráfico, de um *software* de autoria ou de *softwares* abertos. Deve-se planejar o curso centrado na lógica do usuário e aplicar, quando possível, os princípios da engenharia de usabilidade.

2 GERENCIANDO EaD EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Existem vários experimentos de utilização da *internet* para EaD. Um

exemplo simples de uma efetiva prática de utilização da *internet* para fins de Educação a Distância é o uso da infraestrutura da *Web* para divulgação de material didático através de páginas *Hypertext Markup Language* (HTML), comunicação de forma assíncrona através de *e-mail*, e uso de *newsgroups* para esclarecimento de dúvidas. Porém, tal forma de utilização subutiliza o potencial que a *internet* pode oferecer para a EaD.

Uma utilização eficaz da *internet* para fins educacionais deve ser realizada através de ambientes virtuais de gerenciamento de cursos. São sistemas desenvolvidos por instituições acadêmicas ou empresas privadas nos quais são divulgados cursos, disponibilizadas aulas e realizadas interações entre professores e alunos. Atualmente, existe uma boa quantidade desses sistemas e ambientes que se propõem a gerenciar EaD através da *internet*.

Muitos são os programas de gerenciamento de cursos via rede. Como exemplo, os nacionais mais conhecidos: o *AulaNet*, da PUC do Rio; o *TelEduc*, da UNICAMP; e o *Tec/Lec*, da UFRGS. Além desses, podem ser citados os que são importados, e possuem uso de alcance mundial como o *Moodle*, o *Webcit*, o *e-learning* da IBM e o *elearning suite*, da *Macromedia*. Estes gerenciadores de cursos por si só não oferecem todos os recursos computacionais para construir a apresentação de um conteúdo da forma mais adequada, mas podem ser apoiados por **softwares educativos abertos, softwares aplicativos na educação e softwares utilitários para educação**, definidos anteriormente, o que poderá proporcionar a confecção de um texto com uma boa usabilidade.

Considerando que a maioria das atividades desses gerenciadores de cursos via rede são similares, diferenciando em poucos itens e na velocidade de disponibilização da informação, estariam mais adequados se considerassem a responsividade e a usabilidade.

2.1 RESPONSABILIDADE TÉCNICA DE ELABORAÇÃO DE PÁGINAS WEB PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS POPULARES

A técnica da atualidade mais adequada para o desenvolvimento de páginas *Web* para dispositivos móveis mais populares como os *tablets* e os telefones chama-se **responsividade**, que pode ser definida como sendo uma técnica cujos materiais desenvolvidos, quando utilizados, se adaptam ao ambiente que interagem. Ou seja, o meio utilizado, a *homepage*, deve exibir os conteúdos acessados para o usuário, conforme o tamanho do vídeo do dispositivo eletrônico utilizado, sem cortes nas informações. A palavra “**responsivo**” foi retirada

da área de arquitetura e inserida na área de computação quase com a mesma conotação.

A técnica da responsividade disponibiliza as informações de forma sequenciada. À medida que o usuário vai rolando a tela do ambiente utilizado, consegue acesso a dados diversos, através do aparelho de celular e dos *tablets*, por exemplo, diferentemente dos monitores de vídeos padronizados (microcomputadores, *notebooks* com monitores de vídeos etc.), com telas significativamente maiores e com a capacidade de exibir as informações lado a lado.

Como exemplo, utilizamos os produzidos por Zemel (2014), disponível em: <www.casadocodigo.com.br/newsletter>, e apresentado pelo Prof. Arlino Henrique Magalhães de Araújo, do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFPI, em um trabalho público em simpósio de tecnologia promovido pela referida Universidade, no ano de 2015, sob a coordenação do Departamento de Computação.

Figura 2 – Vários dispositivos e tamanhos diversos de exibição de páginas Web com responsividade



Fonte: Escola Regional de Informática do Piauí (2015: Parnaíba, PI).

Figura 3 – Imagens com informações cortadas e incompletas no primeiro plano, no segundo plano as informações foram redimensionadas



Fonte: Zemel, T., Web Design Responsivo: páginas adaptáveis para todos os dispositivos, Casa Mazzado Código, 2013.

Figura 4 – As informações apresentadas em diferentes dispositivos, da esquerda para direita, tais como celulares, tablets, notebooks e microcomputadores, sem cortes



Fonte: Escola Regional de Informática do Piauí (2015: Parnaíba, PI).

2.2 MANIPULAÇÃO DE TEXTOS NA INTERNET PARA EaD

Os dados são transferidos na rede (de um computador para outro), através de meios físicos como fios de cobre, fibra ótica e, ultimamente, através do ar, técnica conhecida como *wireless*. Além dos cabos, existem outros dispositivos pelos quais os dados passam, tais como conectores e placas, até chegarem às memórias dos computadores. Ora, todos esses meios podem ser utilizados de forma maximizada dependendo dos tipos de arquivos.

Os arquivos completos devem ter tamanhos compatíveis com a capacidade de armazenamento dos mais diversos meios disponíveis, como os discos ópticos (CD-ROM e DVD-ROM), por exemplo. Arquivos só de textos devem ser enxutos e possuir as definições claras. Quanto menor a quantidade de páginas, melhor sua manipulação. Letras pequenas podem aumentar o tempo gasto na leitura, chegando a 20% no retardo em monitores de vídeo. O uso apenas de letras maiúsculas em arquivos de textos podem atrasar em até 10% o tempo de leitura, conforme Nielsen (2000).

Em termos de arquivos, o ideal é formatá-los de forma que caibam em dispositivos que estejam ao alcance da maioria dos usuários. Embora a realidade tenha mudado, até 2003, 95% dos micros dos usuários não possuíam USB, o que não era um problema para reprodução, podia-se armazenar muitos dados, o problema estava na hora de baixá-los para o computador com redes que nem sempre possuíam banda larga, principalmente no interior do Brasil.

Um *slide*, forma muito utilizada para apresentação de conteúdos na rede, com excesso de uso do recurso luminoso (o popular pisca-pisca) pode ser prejudicial ao foco do conteúdo. O *slide* deve conter em torno de seis linhas de textos. Trechos com menos de quatro linhas não há necessidade de *slide*, a não ser que seja de títulos ou apenas tópicos. No caso de escritos com mais de oito linhas, duas telas de textos é o que recomendamos. Na maioria das tarefas, o desempenho dos usuários piora quando a densidade de informação é muito alta ou muito baixa, acarretando a ocorrência mais frequente de erros, segundo Dias (2001).

Durret e Trezona (*apud* PREECE *et al.* 1994, p. 490) apresentam um princípio de *design* definindo uma quantidade de cores a serem usadas na tela. Os autores sugerem que “não deve ser esperado que o usuário médio lembre com facilidade o significado de mais que 5 a 7 cores. 4 (quatro) cores é uma quantidade que pode facilitar a concentração, memorização e o relacionamento”.

Faz-se importante tentar conciliar a quantidade de linhas (até 5 incompletas)

com os tamanhos padrões dos *softwares* de apresentação (tamanho: 24 - 28 e 32 para o *PowerPoint*). O espaçamento entre linhas deve ser adotado acima de 1,5 para páginas de textos. A recomendação da ABNT é espaçamento 2,0 (dois) para textos em trabalhos científicos.

2.3 RECOMENDAÇÕES PARA TEXTOS NO AMBIENTE VIRTUAL

Construir textos para serem colocados em um ambiente virtual de gerenciador de cursos via *internet* é uma tarefa aparentemente fácil, todos o fazemos sem nenhuma preocupação com o usuário, conseqüentemente, cometemos equívocos que podem ser solucionados se observarmos regras simples de serem aplicadas. Essas recomendações estão baseadas na nossa própria experiência e nos autores: Nielsen (2000), Dias (2003), Bastien (1995) e Guedes(2011), nos quais constam dez heurísticas para maximizar a usabilidade da interface de ambientes virtuais de aprendizagem que podem contribuir para um bom texto, tanto para *Web*, de modo geral, como para processos de ensino e aprendizagem na Educação a Distância.

As **Dez heurísticas de Guedes** (2011) discorrem sobre a avaliação da usabilidade da Interface Humano-Computador (IHC) em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os ambientes avaliados foram: *Moodle*, e-Proinfo e Solar, através de um *checklist* com 110 (cento e dez) itens, todos tendo como base as recomendações de usabilidade e o contexto em uso. Para tanto, foram utilizados 58 avaliadores selecionados de grupos com conhecimentos diferenciados sobre os ambientes avaliados.

Para construção das dez heurísticas em tela, os grupos da pesquisa foram definidos dentre profissionais da área informática e profissionais educadores de outras áreas, além de usuários desses ambientes com conhecimento dos princípios de interface humano-computador. Realizamos uma análise comparativa da avaliação, e dos resultados obtidos, foram elaboradas 10 (dez) heurísticas para melhorar a usabilidade da interface de ambientes virtuais de aprendizagem para Educação a Distância (EaD).

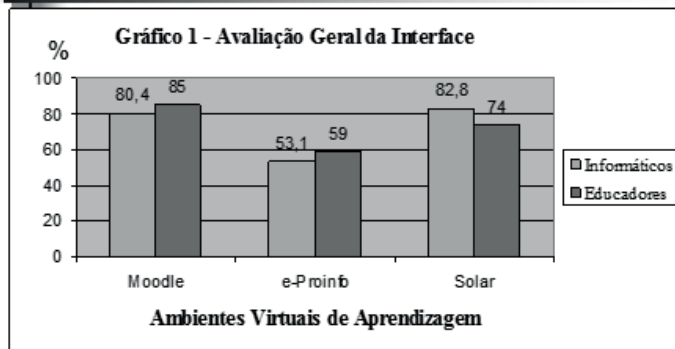
2.4 RESUMO DAS RECOMENDAÇÕES

Apresentaremos, de forma resumida, algumas recomendações de uso de textos na *Web*:

- Levar em consideração que o seu texto não é uma *homepage*;
- Usar pequenos parágrafos, títulos e subtítulos;
- Usar espaço em branco para separar conteúdos ou assuntos diferentes;
- Não incluir elementos não relacionados ao conteúdo apresentado;
- Não escrever textos na vertical, pois aumenta a dificuldade na leitura;
- Usar gráficos que representam dados pesquisados e que obedecem às normas estatísticas. (Exemplo: se forem gráficos em torta, não mais que quatro partes);
- Não usar imagens ou textos animados, pois distraem o usuário e parecem propaganda, e às vezes dizem muito pouco em termos de aproveitamento da qualidade da informação;
- Não usar imagens tridimensionais misturadas com textos no plano;
- Evitar desenhos ou texturas no fundo do texto. O fundo não deve chamar mais atenção do que a informação;
- Usar um conjunto limitado de cores. Algumas pesquisas recomendam até quatro;
- Evitar cores muito fortes, caracteres brilhando ou piscando;
- Para realçar textos, usar cores ao invés de sublinhado. O usuário pode confundir o termo sublinhado com um *link*, o que é comum na *internet*;
- Utilizar fundo claro, de cor neutra ou branca, com texto escuro;
- Usar, no máximo, dois tipos de fontes por página de texto;
- Usar tamanho de fonte legível;
- Os tamanhos 12 e 14 são os mais comuns nos editores mais usados. Tamanhos 24, 28 e 32 nos geradores de apresentação;
- Não usar [caixa alta](#) em excesso.

Vejamos os Gráficos 1 e 2 abaixo para observarmos a diferença de entendimentos pelos usuários.

Gráfico 1 – Avaliação Geral da Interface Humano-Computador de dois ambientes virtuais de aprendizagem



Fonte:

O Gráfico 1, acima, é de fácil compreensão. São três ambientes analisados por dois grupos de usuários, verificando a interface humano-computador como um todo, dos ambientes virtuais, apresenta percentuais bem definidos e ao alcance do entendimento de quem o observa. Sem siglas desconhecidas, sem termos técnicos não usuais, mas com bastante dados elucidativos da avaliação geral da interface dos ambientes apresentados.

Gráfico 2 – Análise da velocidade do download do DVD do filme Matrix. Comparação entre a internet comum e a internet2



Fonte: Revista Veja.

O Gráfico 2, é um gráfico confuso. Muitas siglas desconhecidas do grande público da revista, termos técnicos pouco usuais, o tipo de gráfico não utilizado nos ambientes de elaboração de gráficos de trabalhos científicos. Mais confunde do que explica a comparação realizada a respeito do tempo de *download* que é gasto para o arquivo em referência ser baixado no computador usando os dois meios: *internet* e *internet2*. Daí a importância de um texto claro, de gráficos bem elaborados, para o estudo em rede.

Uma nova perspectiva para a construção de texto para *Web* visando ensino e aprendizagem em rede é de suma importância, deve contemplar usabilidade e responsividade. É uma metodologia para um melhor entendimento de conceitos fundamentais de qualquer área. O ambiente deve “apresentar” a linguagem do usuário com palavras, frases e conceitos familiares, ao invés de termos técnicos e siglas sem definições, relacionadas somente à tecnologia digital.

2.5 RELEVÂNCIAS DA MODALIDADE DE ENSINO EM EaD

Os fatores, que tornam relevante estudar EaD do ponto de vista educativo e em rede, são:

a) o estágio atual e as perspectivas de uso e expansão da modalidade de EaD. Cabe destacar que um dos principais desafios para as universidades que estão se preparando em EaD é buscar uma maneira pedagógica adequada à aprendizagem mediada pelas diversas mídias disponíveis;

b) a obtenção de um conjunto de dados inéditos sobre o estado atual do ensino a distância. Observando as publicações mais recentes ABED (*apud* CAMPOS 2003), podemos verificar que os principais temas versam sobre tecnologia, tutoriais, produção de materiais e outros, porém, muito pouco se tem discutido sobre ergonomia pedagógica;

c) a constatação de que uma boa interface poderá amenizar muitos problemas que afligem os usuários. Os problemas podem ser de *feedback*, de visibilidade local, de interação, de conforto. É possível projetar boas interfaces cujos controles tenham operação e efeitos relativamente óbvios e úteis para essa modalidade de ensino;

d) as observações de que transportar apenas as aulas tradicionais para o modelo EaD poderá ser um fracasso;

e) as realidades local e regional, na qual desenvolvemos nosso trabalho como educador, o Estado do Piauí e o Nordeste, os quais estão começando a entrar no processo de EaD de forma definitiva;

f) a relação custo-benefício do aluno da modalidade de EaD. Enquanto que no ensino presencial, na UFPI, o aluno custa em média R\$ 12.000,00 (doze mil reais), na modalidade de EaD, esse mesmo aluno custa em média R\$ 3.000,00 (três mil reais). A este item acrescenta-se que a qualidade do aluno de EaD nos processos avaliativos externos, como ENADE, seleções para professores e concursos públicos em geral, o desempenho do aluno da modalidade de EaD tem sido semelhante ao do aluno da modalidade presencial).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 30 de maio 2003.

BASTIEN, J. M. C.; SCAPIN, D. L., *Evaluating a user interface with ergonomic criteria*. International Journal of Human-Computer Interfaces. 7. ed., 105-121, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1998)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 de maio 2003.

CAMPOS, M. O. C. *Quem está por trás do computador remoto? A trajetória de alunos de graduação a distância pela internet: uma análise referenciada pela teoria de aprendizagem de adultos*. Pesquisa em andamento em nível de doutorado orientada por Hermínio Borges Neto no programa de Pós-Graduação - FAGED da UFC, 2003.

CEDERJ. Disponível em: <<http://www.cederj.edu.br>>. Acesso em: 30 de maio 2003.

DANIEL, S. J. RODRÍGUEZ; E. M.; QUINTILLÁN, M. A. (Orgs.). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la torre, 1999.

DIAS, C. *Métodos de avaliação de usabilidade no contexto de portais corporativos: um estudo de caso no Senado Federal*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 229p. Disponível em: <<http://www.geocities.com/>>

claudiadiaad/heuristica_web.htm>. Acesso em: 05 de dez. 2003.

GUEDES, G. *Dez heurísticas para maximizar a usabilidade da interface de ambientes virtuais de aprendizagem na modalidade de ensino a distância*. Teresina: AFIRSE, 2011.

LUCENA, C.; FUKS, H. *A educação na era da **internet**: professores e aprendizes na Web*. Edição e organização de Nilton Santos. Rio do Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/instit/shtm>>. Acesso em: 30 de maio 2003.

MORAES, M. C. (Org.) *Educação a distância: fundamentos e prática*. Capítulo 2. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. Maria Elizabete Brisola Brito Prado e José Armando Valente, 2002.

NIELSEN, Jacob. *Projetando website: designing web usability*. Tradução de Ana Gibson. Rio de Janeiro: Campus 2000.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na Era da Informática*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância: experiência e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 2001.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PREECE, J. *et al. Humano-computer interaction: methods for user-centered design*. England: Addison Wesley, 1994.

SILVA, C. R. de O. *MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

UNICAMP: *Manual do Aulanet2*. Versão 2000.

VALENTE, J. A. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. 2. ed., Campinas-SP: Unicamp/NIED, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.
ZEMEL, T. *Web design responsável*. Casa do Código. São Paulo, 2014. Disponível em: <www.casadocodigo.com.br/newsletter>. Acesso em: 30 de maio 2003.

UNIDADE X

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EaD NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

*Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira
Ubirajara Santana Assunção
Zilda Vieira Chaves*

1 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD

Atualmente, as tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano e, certamente, no ambiente escolar. Dessa forma, os recursos que estabelecem a comunicação síncrona e assíncrona tornam-se de suma importância para a interação entre aluno e professor, peças-chave do processo ensino-aprendizagem.

A modalidade Educação a Distância (EaD) tem crescido ao longo dos anos, assim como tem incorporado novos métodos e meios de estabelecer diálogo entre professores e alunos, no entanto, o material didático impresso ainda é muito utilizado. Principalmente quando se trata da situação de um Estado como o Piauí, que apresenta dificuldades de acesso à rede mundial de informação (*internet*) na maioria das residências dos alunos, sendo mantido o Polo de Apoio Presencial¹ como ponto de apoio aos estudantes. É importante ressaltar que, quando se trata de material didático para a modalidade de EaD,

¹ Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância do Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil. Oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. São também os locais onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. Os polos de apoio presencial são mantidos por governos Municipais ou de Estados (CAPES, com adaptações). Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/polos-841937/o-que-e-um-polo-de-apoio-presencial>>. Acesso em: 31 de jan. 2016.

temos em mente diversos recursos que fazem parte da prática docente, como: audiovisuais, impressos, multimídia, *online*, porém, nesse capítulo, vamos tratar especificamente do material didático impresso, ou seja, da produção do livro didático para EaD.

A confecção desse material constitui aspecto essencial quando tratamos de uma instituição de ensino superior com oferta de cursos a distância. Essa compreensão baseia-se no fato de que é através do livro que o aluno tem contato com o professor ministrante da disciplina. Sendo assim, o desenvolvimento de um livro didático para EaD envolve uma equipe profissional multidisciplinar.

Mesmo com muitas tecnologias impostas à modalidade e com tantos recursos disponíveis, o material didático impresso é de suma importância. Ele é um meio de interação com o professor que o aluno leva para casa e que possibilita o acesso facilitado ao conhecimento fora da plataforma. Assim, este trabalho procura apresentar o processo de produção do livro didático no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Apresentamos um estudo qualitativo, feito através de revisão bibliográfica, com base em autores que dialogam sobre a temática. Também serviu de fundamentação o Manual de Produção de Material Didático adotado pela instituição. Nos parágrafos seguintes, explicaremos o processo de produção do material didático do CEAD da UFPI, assim como detalharemos as etapas e as considerações principais quando se trata de produzir um livro didático.

2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO CEAD/UFPI

A Educação a Distância se apresenta como um processo de ensino-aprendizagem geralmente mediado por uma dicotomia que envolve a relação professor/aluno *versus* recursos utilizados (textos impressos, textos digitais, vídeos etc.). Dessa forma, o contato entre os agentes dessa modalidade (professor/aluno) não se dá em um mesmo espaço/tempo, ainda que alguns cursos programem atividades síncronas, ou seja, que exigem a participação dos dois no mesmo horário, como por exemplo, em *chats*, fóruns, dentre outras ferramentas disponíveis, principalmente, pela evolução tecnológica da *Web 2.0*.

No entanto, na EaD ainda predominam muitas atividades assíncronas, ou seja, aquelas em que professores e alunos estão em tempos diferentes. Nesse caso, cabe às tecnologias a função de amenizar essa distância, de forma que sejam consideradas como um meio e não como um fim, seja por canal síncrono

ou assíncrono, com maior ou menor grau de interatividade.

Os materiais didáticos em Educação a Distância devem perseguir os seguintes princípios: 1) organização do conhecimento prévio do aluno e indicação das referências, de forma a incentivar a autonomia do discente, na busca de novos conteúdos e na realização de pesquisas. Neste caso, fazemos uso de ferramentas paralelas ao texto, como o “Saiba mais”; *links* diretos nos *sites* de onde tenham surgido as informações, como os *sites* oficiais ou revistas científicas; 2) motivação, de forma a estimular a participação da comunidade virtual de aprendizagem, estreitando a relação tutor/aluno e aluno/aluno; e 3) integração das unidades de aprendizagem, que surge a partir de uma abordagem que considere diferentes estratégias metodológicas, como: resolução de problemas, estudos de casos, reflexões sobre a experiência com a participação ativa da pesquisa, sendo que as estratégias contribuam para o desenvolvimento de competências diversas.

Todos esses recursos corroboram com a ideia de Pretti (2010), quando afirma que o texto didático deve ser desenvolvido com a intenção de ensinar dentro de um contexto formal de ensino, objetivando a formação de leitores-estudantes dentro de um processo educativo. No entanto, essas ferramentas dos materiais para EaD devem promover o diálogo permanente, possibilitando a avaliação do processo de aprendizagem.

Essa discussão abre margem para a reflexão de um procedimento de extrema importância na EaD, que é a interatividade entre os sujeitos incluídos na modalidade, pois é na interatividade, através dos recursos disponibilizados aos alunos e professores, que se efetiva o ato de ensinar e de aprender. Dessa forma, Andrade (2003, p. 257) afirma que a interação

[...] também influencia a afetividade, a interatividade e a aprendizagem como um todo. No momento em que os alunos adquirem confiança e consideração por seus pares (colegas e professores – reais ou artificiais), as relações interpessoais começam a se formar. Inicia-se um processo de motivação intrínseca, e os alunos vão interagir [...] e socializar seus textos e seus conhecimentos.

Quando se trata de interatividade, Andrade (2003) ainda afirma que a EaD tem que atender a este movimento de interação entre professores e alunos, ressaltando que o grande desafio da modalidade se encontra justamente neste

princípio de interação, fazer com que professores e alunos tenham um diálogo produtivo e objetivo acerca do conteúdo abordado. Para Andrade (2003, p. 137) a instituição deve “produzir um material didático capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino-aprendizagem”, onde o docente seja essencialmente o condutor destas atividades,

[...] que procura levar a construção do conhecimento; daí a necessidade de esse material apresentar-se numa linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir um certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora (ANDRADE, 2003, p. 138).

Assim, o material deve ser atrativo para o alunado. Para que isso aconteça, na Universidade Federal do Piauí, o programa UAB (Universidade Aberta do Brasil) atende a comunidade acadêmica por meio das mídias virtuais e impressa. A produção desses materiais, no Centro de Educação Aberta e a Distância, conta com um setor específico para a produção de material didático impresso, constituído por uma equipe multidisciplinar. A referida equipe é formada por professores-autores (especialistas nas áreas afins das disciplinas de cada curso, geralmente selecionados pela Coordenação do curso), revisores de texto (tanto quanto à gramática quanto à arte final), diagramadores e técnicos responsáveis pela editoração eletrônica das obras.

O processo de produção do livro didático para EaD é fundamentado em um manual próprio que reúne as diretrizes nacionais para o programa UAB. A produção do livro acontece de acordo com as seguintes etapas: primeiro, a obra é escrita por um especialista, seguindo os critérios do manual UAB; em seguida é submetida a uma revisão de originais, que deve adequá-la tanto aos critérios gramaticais, quanto às normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e à originalidade do conteúdo, podendo, a partir dessa revisão, ser devolvida para o autor, a fim de que faça as adequações de conteúdos e(ou) de redação, ou ser destinada para o processo de editoração gráfica. Quando o processo se encaminha para editoração, o texto é inserido dentro do projeto gráfico elaborado pela equipe de produção e arte. Após a editoração, o material segue para uma segunda etapa de revisão, chamada revisão de arte final, que consiste em verificar se o texto ficou adequado ao projeto de arte do livro;

após essa fase, o material segue para a impressão em gráfica. Em resumo e esquematicamente:

Imagem1: Funcionamento da produção do livro didático do CEAD/UFPI



Fonte: CEAD/UFPI – Coordenação de Produção de Material Didático.

A matriz referencial para a construção de material didático impresso aqui proposta, coloca como um dos compromissos mais importantes enfatizar o quanto se constitui fundamental traçar diretrizes para a referida construção, de maneira que esta articule o conteúdo tratado de modo hipertextual, estabelecendo *links* com outros textos, com imagens, com as várias mídias e, principalmente, como um exercício interdisciplinar necessário ao fazer pedagógico.

Cabe, portanto, reforçar a importância de que bons resultados obtidos no desenvolvimento do material didático conferem-se a partir de um planejamento complexo e detalhado por parte do professor-autor e da equipe de material didático. Porém, na produção de um livro didático, é interessante que o autor associe outras mídias em seu contexto, pois “reconhecer que nenhuma tecnologia, isoladamente, é a melhor para a veiculação de todo tipo de mensagem a todos os alunos, em todos os lugares” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 16). Escrever um livro didático é também utilizar esses outros recursos disponibilizados ao

aluno no próprio contexto do livro.

Para que o material realmente atenda às necessidades do aluno é importante ao professor-autor que, na elaboração do seu livro didático, faça a si mesmo algumas perguntas, como: 1) Este material está adequado para o aluno para o qual estou escrevendo? Neste sentido, o livro didático deve estar adequado para a regionalidade do aluno, assim como de acordo com as necessidades do seu curso. 2) O material didático, da forma como está, propõe um diálogo entre professor e aluno? 3) Levanta questionamentos ao aluno? 4) Faz com que o aluno reflita sobre o processo de leitura? 5) A abordagem pedagógica do livro está de acordo com a da instituição? 6) Quais as competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno na leitura deste material? E, por fim, 7) Qual a relevância do conteúdo, dos conceitos e reflexões propostas no livro para o aluno? Percebemos o quanto é importante os questionamentos feitos pelo professor para subsidiar decisões e embasar suas reflexões no ato de escrever o material.

3 OS AGENTES DA CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: PROFESSOR X ALUNO

O preparador de originais precisa ser um indivíduo de boa formação cultural, perspicaz, paciente e de bom senso. Não necessariamente, um filólogo ou um gramático, no entanto, deve conhecer os princípios gerais das áreas de domínio destas especialidades e da área na qual atua, de forma a reconhecer num texto o que merece ser submetido à impressão.

A atenção e a motivação são fundamentais em materiais instrucionais para a Educação a Distância. A importância desses elementos se torna clara, sobretudo se considerarmos que, na educação presencial, eles estão essencialmente associados à presença do professor. Essa responsabilidade não recai, necessariamente, sobre os textos instrucionais.

O desenho instrucional dos materiais didáticos para EaD deve ser coerente com os objetivos do estudo e da abordagem pedagógica. Para tanto, deve ser contextualizado, estar de acordo com o público alvo, com o tipo de formação e com as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Também se faz importante que o desenho estimule a autonomia dos estudantes para que sejam capazes de alcançar a aprendizagem.

O aprendiz/leitor pode concentrar-se somente na informação enviada pelo autor, que a distinguirá de forma mais clara e evidente. Esses fatores são importantes, pois, de acordo com os Referenciais de Qualidade para a EaD, os

materiais produzidos exigem, com especificidade, uma administração; desenho; lógica; linguagem; acompanhamento; avaliação; recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, e estes não podem ser a mera transposição das práticas presenciais, ou seja, a modalidade de EaD tem suas próprias características e identidade (BRASIL, 2003).

Em todas as fases da produção do livro será solicitada a presença do preparador de originais para dirimir dúvidas que, por ventura, se manifestem. De forma que a proposta feita ao autor do livro siga características específicas representadas por um tripé que sustenta o desenho instrucional de cada aula, quais sejam: (1) objetivos de aprendizagem claros e precisos; (2) linguagem, cuja forma e significado sejam claros e contextualizados, associada a uma arquitetura da informação bem articulada; (3) aprendizagem centrada em atividades que incentivem a construção do conhecimento e a resolução de problemas. Evitando que o desenho instrucional se torne pobre ao aprendiz, para que não venha interferir na recepção da mensagem e para que o aluno não perceba equivocadamente.

O uso dos princípios do desenho instrucional é mais significativo na determinação da eficácia do material didático do que a mídia (televisão, *Web*, material impresso) escolhida. Instrução mal desenhada não permite resgate - nem mesmo pelo tratamento visual mais criativo. Mas instruções bem desenhadas podem suportar um considerável “abuso” de *layout* e *design*. Portanto, o professor deve dar ênfase aos elementos instrucionais que constituem o tripé que alicerça as aulas no material impresso: planejamento, linguagem e atividades.

4 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO LIVRO DIDÁTICO DO CEAD/UFPI

Semelhantemente aos demais pré-requisitos, o livro didático CEAD/UFPI possui uma estrutura particular. O caderno de cada disciplina é construído por unidades e subunidades, nas quais o professor-autor apresenta os conteúdos, os conceitos, as argumentações e as atividades. Apresenta atividades inter-relacionando conteúdos, mídias, curiosidades, imagens e informações complementares à disciplina, ao assunto ou tema ao qual se destina, primando pela hipertextualidade. A diagramação seguirá as linhas aqui estabelecidas de modo que direcione e auxilie o processo de construção do material, a leitura e a realização de atividades de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Um aspecto relevante na produção do livro didático, em sua estrutura e desenvolvimento, é que:

Todos que vão elaborar cursos nas redes digitais devem ter consciência que professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em trocas de informação e opiniões e no trabalho coletivo. Nessa forma mais avançada de ensino interativo, mediado pelas tecnologias digitais, a participação de todos é indispensável (KENSKI, (2009, p. 124-125).

Sendo assim, o livro didático deve ser desenvolvido de acordo com os aspectos socioculturais do aluno, possibilitando que esse material esteja realmente relacionado com sua realidade e que o aprendiz possa internalizar os conceitos propostos com mais propriedade.

Quanto ao modelo gráfico do livro didático, é importante enfatizar que, de acordo com Pretti (2010), a organização do livro deve envolver três elementos: os pretextuais, os textuais e os pós-textuais. Essa boa estrutura, de acordo com Moore; Kearsley (2007), é para maior compreensão do conteúdo exposto pelo aluno.

Elementos pretextuais consistem, basicamente, em: **Capa e contracapa** - contendo a identificação do curso, nome da disciplina ou título do livro, nome/s do/s professor/es-autor/es; **Apresentação** - palavras do professor-autor (no máximo, 01 página); e **Sumário** - detalhamento do título de cada uma das unidades e subunidades.

Após essas descrições, detalharemos agora cada unidade. Vamos conhecer como são descritas as unidades relacionadas no texto do livro didático. Inicialmente, temos o miolo constituído de: **Capa de unidade** - texto no qual o professor deve especificar numericamente a unidade, nomeá-la e apresentar um resumo sobre os conteúdos dela. Após o autor preparar a capa da unidade, inicia-se a descrição do conteúdo, que será dividida em tópicos e subtópicos; **Texto (de cada unidade)**: essa parte deve apresentar a descrição do conteúdo do livro, podendo comportar itens e subitens e deve ser feita de acordo com formatação específica da produção do texto. Lembrando que, na diagramação, o produto final obedecerá ao que for solicitado pelo autor no original, dentro da linha editorial do material didático da CMD/CEAD.

No final de cada parte, há **alguns recursos**, obrigatórios e opcionais, a serem adicionados. É um conjunto de atividades integradas de ensino-aprendizagem sobre o conteúdo tratado, que prioriza a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e o contato com as diversas mídias, levando o estudante a compreender melhor os conteúdos tratados. Constam também exercícios, filmes

e livros indicados (com sinopses), além de referências na *Web* (textos, *sites etc.*).

Já os elementos pós-textuais são compostos de **Referências** - aquelas citadas na discussão textual da obra; **Glossário** - que o é espaço destinado à linguagem específica que pode oferecer dificuldades de compreensão (se houver); **Apêndice** - elemento opcional, que consiste em texto complementar escrito pelo professor-autor do caderno (se houver); e **Colofão** (sobre o autor) - que é currículo sintético do professor-autor. Nesse item são apresentados dados da vida acadêmica do docente, da formação, da produção científica e uma foto atualizada dele.

Um aspecto para observar é que, caso o livro tenha fotografias e/ou ilustrações de autorias, é de responsabilidade do autor providenciar as autorizações, por escrito, daqueles que detêm o *copyright*. Elas devem acompanhar o original quando entregue na CMD/CEAD para o processo de diagramação. Essa precaução condiciona a possibilidade de as imagens fazerem ou não parte do livro. Já os gráficos, fluxogramas e organogramas devem ser inseridos no trabalho no ponto em que o autor achar pertinente.

5 ASPECTOS DE UM LIVRO DIDÁTICO

Além da preocupação em contemplar na obra todas as características de um livro didático, o autor deve preocupar-se com outros aspectos na elaboração do livro. Um deles é a interatividade que deve estar presente em todo o material, partindo da linguagem e passando pelas atividades e demais recursos; outra é a sequenciação de ideias dos conteúdos, ou seja, escrever cada unidade em uma sequência lógica, efetivar no material a relação teoria e prática e, essencialmente, possibilitar o processo de autoavaliação. É importante sempre o autor lembrar que um texto didático “é produzido com a intenção de ensinar, num contexto formal de ensino, visando ao processo formativo e educativo dos leitores-estudantes” (PRETTI, 2010, p. 20), portanto, o livro deve privilegiar a formação educativa desses leitores, assim como possibilitar o processo reflexivo.

Outro aspecto a considerar na produção de um livro didático é a linguagem empregada no material. Por ser um elemento de suma importância, pois é através dela que o aluno interage com o professor, sua adequação é uma forma de levar o aluno a compreender “a fala” do docente e a mediação de todo o conhecimento.

Dentro do material didático, é importante também que consideremos as atividades de pesquisa, nas quais o aluno tem a possibilidade de desenvolver

seu senso crítico e investigativo, sendo que elas são indispensáveis para a formação do sujeito no ensino superior. O material deve propor ao aluno o desenvolvimento de atividades práticas, pois através da reflexão da prática ele fará a associação do conteúdo aprendido com a realidade de sua comunidade, aliando teoria e prática em um diálogo imprescindível para a construção da aprendizagem.

Temos, também, as atividades que possibilitam a interação. São de suma importância para a dialogicidade entre os alunos, do conteúdo estudado. Podem ocorrer nos momentos de construção colaborativa no ambiente virtual ou nos encontros presenciais. E, por fim, as atividades de avaliação que podem acontecer em diversos momentos do processo ensino-aprendizagem. Essas atividades são importantes porque é através delas que os alunos podem demonstrar o grau de aprendizagem que construíram. Existe, ainda, o momento de análise dos alunos por parte dos docentes.

Outro aspecto fundamental na produção de um livro didático é quanto aos direitos autorais. Ressaltamos que os materiais didáticos utilizados pela UFPI são produções autorais dos docentes-autores, registrados com o número de ISBN (*International Standard Book Number*) e produzidos com o Conselho Editorial e com a editora da UFPI. Essa iniciativa valoriza o trabalho do docente quanto às suas produções, proporciona o acesso a um material qualificado ao alunado e motiva o docente a escrever seus textos, pois se trata de uma produção bibliográfica reconhecida e registrada.

Dessa maneira, o material produzido no CEAD/UFPI, pelo professor-autor, concede a ele o direito autoral do texto produzido, como por exemplo, a publicação de livro, visto ser resultado de uma produção científica do autor, resultado de pesquisas, estudos e experiências.

CONSIDERAÇÕES

A produção de um livro didático para EaD é um ato no qual o docente exprime todas as suas experiências em sala de aula, levando a cabo seus conhecimentos e práticas com o conteúdo abordado. Por conseguinte, escrever um livro didático para cursos a distância é mais que uma produção científica, é a exemplificação das ações diárias através de textos. Consequentemente, o material didático é um elemento mediador que traz em si concepções pedagógicas dos docentes que norteiam o processo de aprendizagem do aluno.

Reafirmamos que um livro didático para a modalidade de EaD deve

privilegiar a interatividade e a aprendizagem colaborativa, dois aspectos essenciais quando falamos de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino. Além do mais, produzir um livro para EaD é, antes, um momento de criação, de criatividade do próprio professor, pois ele deve aliar sua prática diária em sala de aula ao dinamismo exigido pela referida modalidade.

Os professores devem incentivar seus alunos a se tornarem autônomos no processo de aquisição do conhecimento. O livro para EaD deve conter aspectos que possibilitem essa autonomia, porque um aluno dessa modalidade é, acima de tudo, agente principal do ato de educar e aprender. Ressaltamos que um aspecto fundamental para se ensinar e aprender é a qualidade do material exposto aos alunos. Toda a produção de livros didáticos para EaD deve observar os princípios e preceitos relatados neste trabalho, assim como prezar pela qualidade do ensino, pois a propriedade deste material influencia no processo de ensino e aprendizagem do alunado da modalidade EaD.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adja Ferreira de. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (Org). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 255-270.

BRASIL. *Lei nº 9.610, de 10 de fevereiro de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm>. Acesso em: 10 de dez. 2013.

KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial a distância*. 7. ed. Campinas-SP: Papirus, 2009.

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

MOORE, M. & KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Trad. GALMAN, R. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PRETI, O. *Produção de Material Didático Impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá, MT: EduUFMT, 2010.

UNIDADE XI

EAD: UMA BREVE EXCURSÃO PELO MUNDO E PELO BRASIL

Djane Oliveira de Brito

1 A EAD E SUA AMPLITUDE GLOBAL

Quando o apóstolo São Paulo escreveu as epístolas, objetivava fazer com que seus ensinamentos, principalmente sobre a necessidade de as pessoas conviverem pacificamente umas com as outras, chegassem aos cristãos da Ásia Menor. Já nesse período, “ele usou as tecnologias da escrita e dos meios de transporte a fim de fazer seu trabalho missionário sem ser forçado a viajar. Isso já era claramente uma substituição da pregação e do ensino face a face por pregação e ensino assíncronos¹ e mediados” (PETERS, 2012, p. 29). A atitude do pregador materializava-se como de valor inestimável para as futuras gerações, não só pelos conteúdos divulgados, mas pela forma como isso foi feito. Certamente essa descrição não chega a caracterizar um primeiro período na história da EaD, mas nos ajuda a pensar que essa ideia não é tão nova quanto parece.

Em data mais recente, e aqui estamos falando de aproximadamente 150 anos de história, quando na metade do século XIX o processo de industrialização fez com que surgissem demandas educacionais que precisavam ser atendidas, mas que ainda não conseguiam alcançar a quem delas necessitavam, surge o

¹ Para Kratochwill (2009, p. 150): a comunicação assíncrona é aquela que não é feita em tempo real ou que não é simultânea ao acontecimento em si. Um exemplo bem comum nos dias atuais seria o dos fóruns de EaD: “Os fóruns de discussão on-line ou grupos de discussão abordam os mais diferentes assuntos, são interfaces de comunicação assíncrona, pois a comunicação não é feita em tempo real; as mensagens são armazenadas em um servidor e podem ser consultadas a qualquer tempo, acessando-se os servidores de news integrados à internet. Esse sistema funciona quase como uma biblioteca permanente, que se complementa a cada instante com novas participações”.

primeiro momento da EaD, quando os empresários do início da Revolução Industrial idealizaram a educação por correspondência, surgida inicialmente na Inglaterra, na França e na Alemanha e, posteriormente, em outros países da Europa, além da Argentina, Canadá, Austrália, ex-União Soviética, dentre outros (PETERS, 2012).

Esse cenário que demonstra a EaD em sua primeira fase, já revela a necessidade de a educação chegar aos lugares mais distantes, especialmente àqueles não atendidos ou atendidos precariamente pelo poder público. Em seguida, na década de 1970, que caracteriza a segunda fase, a utilização de material impresso juntamente com as tecnologias do momento, representadas pelo uso do rádio e da televisão – e com eles das fitas cassetes e dos vídeos, estes últimos ainda utilizados nos dias atuais – representaram um avanço até então ainda não alcançado, evidenciado pelas seguintes características:

considerável progresso na criação e no acesso à educação superior para grupos maiores de adultos, experimentação pedagógica, a aplicação cada vez maior de tecnologias educacionais, a introdução e a manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior em massa (PETERS, 2012, p. 32).

A mais importante consequência dessa expansão que a educação a distância ocasionou certamente foi a sua maior visibilidade, de modo que chamou a atenção não só da sociedade, mas também dos governos, que passaram a destinar a ela recursos financeiros; além do empresariado, que continuou divulgando e investindo nessa modalidade de ensino e aprendizagem.

Hodiernamente, estamos vivenciando a terceira fase, acompanhada por novas mídias oportunizadas pelo uso do computador e da *internet*. Assim, não é difícil percebermos que houve e ainda há um interesse crescente de profissionais e de especialistas em participar de encontros internacionais para debater sobre o assunto, o que certamente é impulsionado por uma demanda de alunos cada vez mais crescente, o que possibilitou a criação de grandes universidades por todo o mundo, como: Universidade da África do Sul, Open University (Reino Unido), FernUniversität (Alemanha), Universidade Central de Rádio e Televisão (China) e Projeto North (Ontário, Canadá) (PETERS, 2012).

O ensino e aprendizagem a distância estão, mesmo que aos poucos, conquistando espaço dentro das universidades convencionais. A sociedade atual

não se contenta e não aceita mais viver em regime de exclusão, em que o acesso à educação de qualidade seja privilégio de poucos. Ao perceber esse aspecto, Peters (2012) elencou quatro formas sob as quais a EaD está modificando a educação superior, quais sejam:

Em primeiro lugar, a educação superior para adultos (que trabalham) está cada vez mais se tornando uma realidade; em segundo lugar, a educação profissional continuada pode ser mais desenvolvida e expandida sem a interrupção da atividade profissional; em terceiro lugar um número substancialmente maior de estudantes pode ser admitido nas universidades; e em quarto lugar, o custo-benefício da educação superior está melhorando (PETERS, 2012, p. 38).

A necessidade de conhecermos e de atendermos às novas demandas sociais é inadiável. As modificações que já estão ocorrendo e que continuarão a acontecer devem focar em um modelo de ensino e aprendizagem diferente do tradicional, ou seja: sala de aula (como se fosse um templo e único local possível para atividades educativas) + professor (o soberano detentor do saber) + aluno (sujeito desprovido de conhecimentos e que aguarda ser instruído). O novo modelo “terá de ser aberto, centrado no aluno, baseado no resultado, interativo, participativo, flexível quanto ao currículo, às estratégias de aprendizado e envio e não muito preso a instituições de aprendizado superior, porque também pode se dar nos lares e nos locais de trabalho” (PETERS, 2012, p. 42).

Pelo percurso que trilhamos até o momento, sobretudo a partir da visão de Peters (2012), fundador e primeiro reitor da FernUniversität (Universidade a Distância, na cidade de Hagen, Alemanha), percebemos que uma característica comum da EaD (que ao longo do tempo mudou apenas os meios, adequados a cada época) é alcançar lugares que a educação dita formal ainda não chegou, oportunizando à sociedade mais uma forma de acesso ao ensino e à aprendizagem. O que nos leva a constatar, também, que uma nova tecnologia não descarta a outra, ao contrário, elas se complementam e estão adequadas às realidades e às necessidades que surgem.

2 A EAD NO BRASIL

Dados do AbraEAD/2007 (Anuário Brasileiro Estatístico da Educação Aberta e a Distância) estimam que de cada 73 (setenta e três) brasileiros, 01 (um) estuda a distância. Mas até que chegássemos a esse número que para nós soa animador, um extenso caminho foi e ainda está sendo trilhado. O marco inicial da EaD no Brasil, segundo Dias; Leite (2010), dá-se em 1904, quando já podíamos contar com as “Escolas Internacionais” que representavam organizações norte-americanas e que funcionavam como uma

unidade de ensino estruturada formalmente, era filial de uma organização americana que, aliás, até hoje existe, com presença em alguns países. Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que pretendiam estar empregadas, especialmente no comércio e no setor de serviços. O ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte (MOREIRA ALVES, 2007, p. 1).

Desse período em diante, como em praticamente todo o mundo, os meios e as tecnologias utilizadas na EaD sofreram modificações e evoluções. Isso nos permite identificar, na história da EaD em nosso país, algumas gerações ou fases. O objetivo não está em desmerecer tecnologias antigas e/ou supervalorizar as atuais, mas visualizarmos melhor as mudanças ocorridas a fim de que possamos depreender de cada uma delas o papel que exerceram para a melhoria dessa modalidade de ensino e aprendizagem em nosso país.

A EaD no Brasil, até a década de 1970, funcionava por correspondência e rádio. O objetivo era sempre o mesmo: divulgar conhecimento e oportunizar o acesso ao saber para os mais longínquos cantos do país. Assim, a iniciativa privada, o Governo e as instituições religiosas fizeram uso EaD para oferecer cursos à sociedade.

Para citar alguns exemplos, por volta dos anos de 1934, foi instalada por Edgard Roquette-Pinto, o pai da radiodifusão no país, no Rio de Janeiro, a **Rádio-Escola Municipal**, que além das transmissões de aula via rádio também utilizava a correspondência para fazer contato com os alunos. Em 1939, com a criação do **Instituto Universal Brasileiro** (IUB), que até hoje funciona, mas agora oferecendo também formação *online*, as pessoas tiveram

a oportunidade de fazer cursos como o de mecânica, eletrônica e fotografia, dentre outros (DIAS; LEITE, 2010). Podemos destacar, ainda, em 1943, a **Escola Rádio-Postal**, utilizada pela Igreja Adventista para estudos bíblicos; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAI), que em 1946, em São Paulo e no Rio de Janeiro, desenvolveu a **Universidade do Ar**, visto que as transmissões ocorriam via rádio; assim como a Igreja Católica, no estado do Rio Grande do Norte, que em 1959 deu início ao **Movimento de Educação de Base(1)** (MOREIRA ALVES, 2007).

Não poderíamos deixar de falar também sobre o **MOBRAL** (Movimento Brasileiro de Alfabetização), vinculado ao Governo Federal (décadas de 1970 e 1980), que mesmo sob muitas críticas decorrentes do insucesso dos resultados, utilizou o rádio como meio de difusão da proposta de erradicar o analfabetismo no Brasil. Além dele, Preti (2009) cita como relevantes: **Projeto Minerva** (1970), que era transmitido via rádio e oferecia Capacitação Ginásial, Madureza Ginásial² e Supletivo de 1º Grau; **Logos** (1977), que capacitava professores para os diversos níveis de ensino; **Telecurso 2º Grau** (1978), no qual a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (TV Globo) disponibilizaram programas televisivos que deveriam ser acompanhados com materiais impressos vendidos em bancas de revista; **Um Salto para o Futuro** (1991), programa voltado para a formação do professor da Educação Básica e demais profissionais da educação; **Telecurso 2000** (1995), mantido pela Fundação Roberto Marinho e pela FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), transmitia teleaulas das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; **TV Escola** (1996), que ainda está em atividade, é a televisão

² Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso – que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava. Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da tevê brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo (MENEZES; SANTOS, 2002).

pública do Ministério da Educação e o **PROFORMAÇÃO** (1999), Programa de Formação de Professores em Exercício.

A década de 1990 é caracterizada também pelo pioneirismo da UnB (Universidade de Brasília), que pela Lei 403/92 criou a **Universidade Aberta de Brasília**, cujos propósitos eram atingir pelo menos três seguimentos na educação: 1) organização de cursos específicos de acesso a todos (ampliação do conhecimento cultural); 2) formação profissional às diversas categorias de trabalhadores e àqueles que já passaram pela universidade (educação continuada); e 3: oferta de ensino superior, tanto em relação à graduação quanto à pós-graduação. Posteriormente, outras universidades como a Federal de Santa Catarina, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e a Universidade Federal de Lavras (MG), também adotaram a EaD como modalidade de ensino e aprendizagem (COSTA; FARIA, 2008).

Por estarmos destacando o Ensino Superior, cabe agora falarmos sobre a UAB³ (Universidade Aberta do Brasil). Criada com o objetivo de minimizar os impactos negativos da educação no país e buscar soluções para a resolução dos mesmos, o Governo, a sociedade civil e os empresários lançaram em Julho/2005 o Projeto UAB em caráter experimental. O primeiro curso a ser contemplado foi o de Administração Pública, que a princípio estava destinado a funcionários do Banco do Brasil (50%) e à comunidade em geral (PRETI, 2007).

A proposta foi um sucesso, e a quantidade de interessados só crescia. Universidades e Institutos Federais de todo o país manifestaram interesse em oferecer cursos na Modalidade a Distância. O projeto então se consolidou em Junho de 2006, com o Decreto 5.800/06, Art. 1º: “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”, a partir do qual ficaram definidos os seguintes objetivos: I) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores

³ Vale destacar que, segundo Preti (2009, p. 46), o termo “aberta” foi utilizado inicialmente pela Open University da Inglaterra (University of Air) e indicava “a falta de requisitos na inscrição de estudantes. Não há restrições, a inscrição é livre e aberta a quem quiser se matricular em qualquer curso; a ausência de um câmpus universitário; a utilização de todos os meios de comunicação para educar: métodos livres e variados modos de aprender; o acesso a diferentes teorias e doutrinas”.

e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III) oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV) ampliar o acesso à educação superior pública; V) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; VII) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Dados de 2012 apontam que 94 (noventa e quatro) instituições integram o Sistema UAB, entre Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), atendendo 747 (setecentos e quarenta e sete) polos em todo o país (WILHELM; CARVALHO; PENTEADO, 2012). A criação Universidade Aberta do Brasil não significou a criação de uma instituição a parte. Na verdade, as universidades e institutos, depois de serem submetidos aos trâmites legais necessários, utilizam o sistema UAB para oferecer cursos na Modalidade a Distância. Assim, os editais, a seleção, a matrícula etc. são responsabilidade dessas universidades e institutos.

Como é tendência natural, as tecnologias evoluem e com elas surgem novas formas de trabalho. Com a EaD não foi diferente. Conhecemos o período em que prevaleceu o material impresso (ainda amplamente utilizado) e depois o rádio. De forma muito próxima, e muitas vezes concomitante, vimos a TV, o videocassete, o fax e tantos outros recursos fazerem parte do cotidiano daqueles que utilizavam a EaD como modalidade de ensino e aprendizagem. A chegada do computador e da *internet* não excluíram ou eliminaram as tecnologias anteriores, pelo contrário, de acordo com Dias; Leite (2010),

o rádio continua sendo utilizado em lugares de difícil acesso, como na Amazônia, e o papel, personificando a concretude por meio do impresso, continua quase que imbatível. Tudo isso ao lado das mais modernas invenções de tecnologia digital que propiciam interatividade: *e-mail*, fórum, *chat*, videoconferência e conferência *web*, *wiki*, dentre outras (DIAS; LEITE, 2010, p. 10-11).

Estamos vivenciando o período em que as novas tecnologias da informação e da comunicação são as principais aliadas da educação a distância, e isto é um grande desafio. O próprio conceito de distância precisa ser repensado, visto

que aquela ideia inicial de alcançar a quem estivesse distante geograficamente não é mais imperativa. Nos dias de hoje, qualquer pessoa pode fazer um curso a distância dentro de sua própria cidade, do seu bairro e até mesmo da universidade em que estuda.

A título de informação, entre os anos de 2000 e 2010, o Brasil saltou de 2,7 milhões para 6,4 milhões de alunos no ensino superior, o que dá uma média estimada de crescimento de 9% ao ano. Para tanto, o setor privado foi decisivo, e destacamos a relevância da EaD neste cenário: eram pouco mais de 5 mil alunos em 2001, ao passo que em 2010 já passavam de 900 mil, correspondendo a 15% dos alunos em cursos de graduação no Brasil (GARCIA, 2012).

Peters (2012, p. 33) nos diz que “a educação a distância tornou-se relevante porque permitiu que governos e escolas superassem emergências educacionais ou minimizassem suas consequências”. O posicionamento do autor demonstra uma das facetas positivas dessa modalidade de ensino e aprendizagem, mas é preciso interpretá-la com cautela. Séculos de descaso com a educação nacional, que sempre excluiu e segmentou o cidadão, não podem ser “resolvidos” com um único modelo de ensino e aprendizagem.

É fato que o acesso à informação, à instrução e ao aprendizado tiveram as novas tecnologias como aliadas, nas quais a EaD se ampara no momento presente. Entretanto, a *internet* e o seu largo alcance, oportunizam, mas não garantem eficiência e concretude de ações. Há necessidade de melhorias, principalmente na formação do professor que atua na EaD. A impressão que temos é que os docentes ainda não estão suficientemente familiarizados com as novas tecnologias a ponto de dominá-las e ensiná-las aos seus alunos. Outro problema grave é que a maioria dos professores que trabalha no ensino superior na modalidade EaD parece não considerar a tutoria (professor-tutor) uma atividade docente regular. Observamos, muitas vezes, um comportamento alheio, cujo objetivo principal figura ser exclusivamente o de desenvolver as atividades indicadas pelo Coordenador da disciplina para, ao final, receber sua remuneração por isso.⁴

⁴ Nossa atuação como Professora-tutora, como Coordenadora de Disciplina e como Técnica em Assuntos Educacionais do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI), em algumas Coordenações de Curso, entre as quais a do Curso de Letras Português e a do Curso de Pedagogia, ambos na Modalidade a Distância, nos trouxe a experiência necessária para conhecer os ambientes virtuais de aprendizagem e, com eles, o perfil dos alunos e dos professores envolvidos.

3 A EAD NO BRASIL: NÚMEROS E LEGISLAÇÃO

A Educação a Distância no Brasil é regulamentada pelo Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96), e pelo Decreto 5.622/05, que em seu Artigo 1º a define

como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos (BRASIL, Decreto 5.622/05).

A concepção atual de EaD extrapola a diretriz legal do Decreto anterior, o 2.494/98, que a concebia como uma forma de ensino que viabilizava a autoaprendizagem. Estamos certos de que a EaD exige alguma independência por parte do aluno, entretanto, isso não dispensa a figura do professor-tutor. Percebemos a autoaprendizagem como uma característica secundária, visto que a ênfase não deve estar no autodidatismo, mas na maneira como a informação é mediada, ou seja, como esta é colocada para ser efetivamente apreendida pelos sujeitos envolvidos e diante de suportes diversos, pois entendemos a construção do conhecimento a partir da coletividade nas relações entre os sujeitos que aprendem e os que ensinam, mediadas e/ou auxiliadas pelas tecnologias disponíveis.

O Decreto 5.622/05 dispõe, ainda, sobre a metodologia, maneira de gerir e avaliar a EaD; a oferta, que vai desde a Educação Básica até o Ensino Superior; a emissão de diplomas e certificados; os convênios e acordos de cooperação com as instituições estrangeiras; o credenciamento e a oferta de cursos tanto das instituições públicas quanto das privadas; a elaboração de projetos pedagógicos; os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de credenciamento de cursos; dentre outras providências. A criação de uma legislação específica, que pretende integrar a EaD às melhores condições possíveis para o seu pleno desenvolvimento, significa um importante avanço para a educação em geral, pois em todos os níveis e modalidades de ensino e aprendizagem, é indispensável o resguardo de ações e a delimitação dos caminhos a serem seguidos.

Além do Sistema UAB, sobre qual já discorreremos, o Governo Federal, através do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e com financiamento

da CAPES/FNDE (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) lançou outros programas em parceria com os estados brasileiros com vistas a ampliar e a democratizar o ensino, dentre os quais podemos citar alguns exemplos, a partir de dados obtidos no Portal do Ministério da Educação (<<http://www.mec.gov.br/>>): 1) **Rede e-TEC Brasil** (Escola Técnica Aberta do Brasil), com cursos técnicos de nível médio para atender a educação profissional e tecnológica a distância; 2) **PROFMAT** (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional), com pós-graduação (semipresencial) *stricto sensu* para atender a formação do professor de Matemática; 3) **ProInfantil**, curso em nível médio na modalidade Normal para capacitar professores de escolas públicas e escolas sem fins lucrativos que não tenham formação específica para a atuação no magistério; **Mídias na Educação**: com vistas a proporcionar formação para a utilização das mais diversas tecnologias da informação e da comunicação; e **PNAP** (Programa Nacional de Formação na Administração Pública), para formar profissionais em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* para atuarem administrando instituições públicas e não-governamentais.

Em Agosto de 2007, o SEED/MEC (Secretaria de Estado da Educação a Distância do MEC), publicou os “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, um conjunto de princípios, diretrizes e critérios para a EaD, que não possuem força de lei, mas que pretendem nortear e dar subsídios a atos legais do poder público a respeito das especificidades de regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade de ensino e aprendizagem. O documento expõe a preocupação de especialistas e da sociedade em garantir a qualidade da EaD em nosso país, por isso o consideramos um instrumento importante, visto o crescimento da oferta de cursos, especialmente os de nível superior.

Como nos mostra Preti (2010), no ano de 2000, apenas 05 (cinco) universidades brasileiras ofereciam cursos de graduação a distância, atendendo a um público de aproximadamente 5.000 (cinco mil) estudantes. Já em 2007, eram mais de 770.000 (setecentos e setenta mil) estudantes em 225 (duzentas e vinte e cinco) instituições. Para o autor supradito, esta impulsão da Educação a Distância no Brasil foi motivada tanto pelo empenho democratizador do ensino quanto pelos avanços trazidos pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, as chamadas TIC’s.

O censo sobre a Educação a Distância no Brasil divulgado pela ABED⁵ (Associação Brasileira de Educação a Distância) (WILHELM; CARVALHO; PENTEADO, 2012) referente ao ano de 2012, cujo principal objetivo é tornar acessível à população em geral informações qualitativas e quantitativas sobre a EaD no nosso país, tanto no sistema formal de ensino quanto nas diversas iniciativas de ensino não formal, nos revela que foram ofertados 9.376 cursos, o que corresponde a pelo menos 5.772.446 matrículas. Esses números, quando comparados aos do ano de 2005, no qual se estimou que pelo menos 1.137.908 de brasileiros utilizaram a EaD como modalidade de educação, mostram um aumento de pelo menos 500% em menos de uma década (SANCHEZ, 2005).

Dados referentes ao Censo EaD 2013 da ABED, que representam 309 (trezentos e nove) instituições, 15 (quinze) mil cursos e cerca de 4 (quatro) milhões de alunos, portanto, um número bastante relevante, nos dão uma amostra segura sobre a atual situação da EaD no Brasil. Algumas peculiaridades que merecem destaque dizem respeito ao perfil do aluno. Desde os censos anteriores (entre os quais os de 2010, 2011 e 2012), os pesquisadores já haviam observado a predominância de mulheres nos cursos de EaD. Os números de 2013 não se mostraram diferentes, pois em praticamente todos os recortes feitos, a média de partição feminina girou em torno de 56%. Este é mais um fator que demonstra a emancipação feminina na sociedade atual, que busca formação e qualificação visando melhores condições de vida.

Outra característica sobre o perfil do aluno destacada no Censo EaD/ ABED 2013 é a idade dos discentes. Cerca de 60% das instituições pesquisadas informaram que os alunos estão entre a faixa etária de 31 a 40 anos, enquanto que menos de 30% estão na faixa entre 21 e 30 anos. Acreditamos que esses números representam um avanço quanto ao acesso à educação de um modo geral. Se a maioria dos estudantes da EaD está acima dos 30 anos de idade, isto pode significar duas situações: 1º) pessoas que haviam concluído o Ensino Médio ou o Ensino Superior, voltaram a estudar, estão em busca de aperfeiçoamento ou de novas qualificações; 2º) pessoas que haviam parado de estudar, que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, por exemplo, voltaram à sala de aula, agora a virtual, para terminarem a formação desejada e, quem sabe, prosseguir com outras. É um retrato claro da expansão da EaD no

⁵ Neste caso, gostaríamos de informar que a ABED traz números relacionados à EaD de modo geral, o que inclui cursos de nível técnico, superior, corporativos etc.

Brasil, que traz oportunidades de formação aos mais diversos segmentos sociais.

Sobre o perfil das instituições, o Censo EaD/ABED 2013 demonstra que as instituições públicas ainda representam um percentual muito baixo se considerado em relação às privadas: na média geral, somente 18,39% dos cursos estão na esfera pública, enquanto a maioria, ou seja, 79,28%, estão na esfera privada. Estes números revelam que, apesar da expansão e das oportunidades trazidas, a EaD ainda é privilégio de quem pode por ela pagar. A necessidade de investimentos dos governos Federal, Estadual e Municipal é iminente e, apesar dos esforços já empreendidos, constatamos que os mesmos ainda não foram suficientes para contemplar o contingente de pessoas que buscam a EaD como alternativa de formação e qualificação. Destacamos, ainda, que em relação aos cursos de nível superior, 81,1% das matrículas em disciplinas de EaD são em graduações, sendo que, desse total, 52,1 % são em bacharelados; 31,1% em bacharelados e licenciaturas; 6,7% somente em licenciatura e 10,1% em cursos tecnológicos.

Os números do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em relação aos cursos de nível superior na Modalidade a Distância são bem animadores. Segundo o Instituto, ao divulgar o censo da Educação Superior referente ao ano de 2013, o Brasil registrou mais de 7 (sete) milhões de alunos. Desses, 3,3 milhões de matrículas foram em cursos de EaD, majoritariamente em instituições privadas, confirmando os dados divulgados pelo Censo EaD/ABED 2013. Na última década (considerando o período entre 2003 e 2013), as matrículas em cursos pagos e a distância representaram quase 30% do total de matrículas no ensino superior (<<http://www.inep.gov.br/>>).

O arcabouço legal que recobre a EaD já está estabelecido. Acreditamos, assim, em esforços conjugados de governos, empresários, profissionais da área, estudantes e da sociedade em geral, para que a EaD alcance o propósito de chegar a todos que dela necessitem e que a escolhem como modalidade de ensino e aprendizagem, que ela seja encarada e compreendida não como produto, mas como processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância certamente é uma modalidade de ensino e aprendizagem que está contribuindo e que ainda tem muito a fazer pela educação em geral, mas nem tudo é tão fácil e simples como possa parecer. A EaD, assim

como outras modalidades de educação, como a presencial e a semipresencial, passa por dificuldades de ordem técnica e teórica, assim como de ordem pessoal e, inclusive, administrativa. Apesar dos esforços, muito ainda precisa ser feito para garantir melhor qualidade e eficácia ao ensino, e isso, infelizmente, não é privilégio da EaD.

As regiões que atendem os municípios mais distantes das capitais e que concentram os polos de apoio presencial carecem de melhor estrutura física, como salas de aula confortáveis e bibliotecas melhores e equipadas, além de *internet* rápida o suficiente para atender a demanda de alunos. Há necessidade de proporcionar aos professores-tutores e coordenadores de disciplinas a formação necessária para o uso adequado da plataforma de ensino, pois muitas vezes os mesmos acabam não utilizando os vários recursos disponíveis que poderiam facilitar a prática docente e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Outra dificuldade a ser mencionada, diz respeito ao material didático impresso que é utilizado. Talvez pela ideia errônea de que a EaD é uma modalidade de ensino e aprendizagem de segunda categoria, ou “mais fácil de levar”, como diriam alguns, percebemos que os materiais disponibilizados aos alunos se caracterizam por um grau de compactação muito elevado, ou seja, é como se estivessemos lendo o resumo do resumo das teorias. Ora, o aluno de EaD, como os demais, devem ter acesso ao material completo, precisam ter a chance de aprofundamento de conhecimentos que não se limite apenas ao que costumamos ver em notas como “Para saber mais, consulte...”. Muitos creem que o material que é fornecido impresso ou digitalmente pelas instituições é suficiente, e disso discordamos. Ele é, provavelmente, a principal fonte de consulta do aluno, entretanto, não pode e não deve ser a única.

Tais situações são delicadas, mas precisam ser debatidas e trabalhadas para que as soluções comecem a surgir. Em função disso, as deixamos em evidência, não só por nos inquietar, mas por reconhecermos a delicadeza da abordagem e pela necessidade que há de uma investigação e dedicação mais profunda.

REFERÊNCIAS

Obra EAD (Anuário Brasileiro Estatístico da Educação Aberta e a Distância). Disponível em: <www.abraead.com.br>. Acesso em: 23 de jul. de 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.622/05*. Regulamenta o Art. 80 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 08 de nov. 2014.

COSTA, K. S. C.; FARIA, G. G. *EaD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial*. Maio, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927am.pdf>>. Acesso em: 23 de jul. 2015.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GARCIA, M. Cenários e desafios para atingir 10 milhões de alunos na Educação Superior. *Revista Funadesp*. Ano 5, n. 5, 2012.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 de jul. 2015.

KRATOCHWILL, S. Avaliação da aprendizagem em uma perspectiva dialógica a partir do fórum on-line. In: *Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 137-168.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. “Madureza” (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>>. Acesso em: 23 de jul. 2015.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 de jul. 2015.

MOREIRA ALVES, J. R. *A história da Educação a Distância no Brasil*. Carta Mensal Educacional, Publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Ano 16, n. 82, 2007. ISSN: 0103-9449. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

PETERS, O. *A Educação a Distância em transição*. Tradução de Leila Ferreira

de Souza Mendes. São Leopoldo-RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos: 2012.

PRETI, O. *A Universidade Aberta do Brasil: uma política de Estado para o ensino superior a “distância”*. Cuiabá: NEAD/UAB/UFMT, 2007.

_____. *Educação a Distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

_____. *Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

REFERENCIAIS de Qualidade para Educação de Nível Superior. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 21 de jul. 2015.

SANCHEZ, F. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2005*. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

WILHELM, E. M. S.; CARVALHO, H. G.; PENTEADO, R.F.S. *Educação a distância no Brasil: programas, financiamentos e incentivos*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/90a.pdf>>. Acesso em: 12 de jan. 2015.

UNIDADE XII

ÉTICA APLICADA À GESTÃO EDUCACIONAL EM REDE

Ana Regina Barros Rêgo Leal

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar conceitos éticos aportados a partir de algumas concepções da Ética enquanto filosofia da moral e de sua aplicabilidade ao segmento organizacional educacional, sobretudo no que concerne à gestão da educação em rede.

Nesse sentido, dividimos o presente conteúdo em três grandes temáticas que se interligam ao longo do desenvolvimento e da apresentação dos conteúdos. Em um primeiro momento, apresentamos conceitos e visões sobre a Ética na contemporaneidade, tendo como premissa básica um mundo mergulhado nos processos comunicativos midiáticos que interferem nas bases da ética social.

No segundo momento, trabalhamos o processo de gestão nas organizações, com ênfase na gestão das organizações educacionais, detalhando alguns aportes sobre gestão estratégica.

E, por último, trazemos o processo ético para a gestão das organizações educacionais e para a gestão dos processos educacionais em rede.

2 ÉTICA EM TEMPOS DE COMUNICAÇÃO MIDIÁTICA

A existência de uma ética pública compõe a lógica da sociabilidade, como pré-requisito a esta. O processo de interação social só se oportuniza e se completa através de uma determinada estrutura do real, onde estão situadas as normas éticas. Regras que foram criadas a partir do entendimento da necessidade de manutenção da espécie humana, e que se fizeram traduzir em forma de uma organização racional da vida em sociedade. A razão ética possui, assim, identidade coletiva, na qual o indivíduo se apresenta como função. Ao defender

uma isomorfia entre o indivíduo e a pólis, Platão procura explicitar que o modo de pensar do sujeito reflete a maneira como a sociedade pensa, sobretudo por ele ser parte integrante e componente da pólis (RÊGO, 1997).

Nesse cenário, vale ponderar que as regras intersubjetivamente válidas atuam no imaginário e se projetam pelas vias orais, simbólicas, imagéticas e visuais, possibilitando o gerenciamento do comportamento humano, criando uma dimensão normativa que se liga de forma subjetiva a todas as esferas de relacionamento entre homens. É nessa dimensão que os conceitos e paradigmas culturais, articulados entre si e no seio da sociedade possibilitam a formação de um consenso, que por sua vez, se faz condição anterior para as disputas legítimas e judiciais (RÊGO, 1997).

A Ética se faz validar, portanto, no espaço público onde o comportamento do homem frente a outros homens se explicita e faz transparecer o fundamento primeiro da esfera normativa: o pacto de reconhecimento das regras sociais como comuns a todos os indivíduos que convivem em uma dada sociedade, em determinado espaço e em determinado tempo. A ordenação da sociedade perpassa assim, tanto pelas leis que dão suporte constitucional a uma nação, como pelo conjunto de normas de bem viver, de costumes da cultura e de hábitos sociais (RÊGO, 1997, p. 2).

Nesse contexto, e, sendo a ética a filosofia da moral, é, pois, a ela¹, que recorreremos para entrar nesse ambiente, uma vez que a ausência do que esta representa pode acarretar em problemas sérios para as sociedades, já que sem uma noção prévia dos valores, assim como do que vem a representar o bem e o mal, não há obediência civil em prol do bem comum e o caos se estabelece.

A Ética (*Ethiké*) enquanto exigência moral possui, segundo Morin (2005, p.19), duas fontes principais, uma interior e outra exterior. A primeira vem do espírito como “a injunção de um dever”. A segunda nasce na cultura, nas crenças e nas normas sociais. E há, ainda, uma terceira fonte, que de acordo com este autor nasce da “organização viva, transmitida geneticamente”. Morin afirma

¹ A deusa que representa a Moral, a Justiça e a Ética na Mitologia Grega é a Deusa Têmis, uma das Titânides, filha de Urano e Gaia, irmã de Cronos e segunda esposa de Zeus, seu sobrinho. Etimologicamente, Thémis ou Têmis originou-se do verbo grego tithénai, que significa estabelecer como norma “o que é estabelecido como a regra, a lei divina ou moral, a justiça, a lei, o direito...” (BRANDÃO, 2009, p.211). Têmis é, pois, considerada a deusa das leis eternas, da moral, da justiça divina, onde os sentimentos de equidade e humanidade prevalecem. Como esposa de Zeus, foi sua conselheira. A imagem de Têmis é representada de olhos vendados e com uma balança na mão, símbolos da imparcialidade e da Justiça.

que existe na ética um princípio ativo que busca a harmonia pré-estabelecida e que incentiva os cidadãos a aderir a uma ética solidária. Segundo ele, “todo o olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com o outro, religação com a comunidade, com a sociedade e, no limite, religação com a espécie humana” (MORIN, 2005, p. 21).

Para Morin (*op. cit.*), existe uma crise nos fundamentos da Ética que está centrada na crise das instituições que historicamente lhe davam sustentação, como as grandes religiões, a família e a escola, por exemplo. Contudo, este mesmo autor é incisivo ao observar que esta crise também passa pelo crescimento do espaço do individualismo nas sociedades contemporâneas em detrimento do sentimento de comunidade compartilhada, de altruísmo, de solidariedade. A competição individual e a busca incessante pelo sucesso nas sociedades das aparências fazem com que os sentimentos coletivos que movem a humanidade se retraiam (RÊGO, 2012).

Em debate os fundamentos da certeza, da filosofia e da ciência. Contudo, muitos elementos compõem as causas da turbulência por que passam os fundamentos da Ética. Causas que tomaram corpo ao longo da evolução da humanidade. O sentido de comunidade, a integração, a tradição, a família, o parentesco, a amizade, a religião, os relacionamentos informais e tudo o que compõe a fonte da responsabilidade e da solidariedade, encontra-se diante de uma nova realidade que acompanha o desenvolvimento político, social, econômico, cultural e tecnológico das sociedades contemporâneas. Assim, considerando que, conforme Morin (2005), a solidariedade e a responsabilidade são fontes da ética, esta se encontra em crise ou pelo menos em processo dinâmico de transformação, criação, adaptação ou mesmo substituição, pelos valores da nova sociedade. Sodré (2002, p. 177), no entanto, afirma que inexiste uma “crise da ética”, “[...] porque no limite contra o pano de fundo do evanescimento do sagrado, a ética não mais existe enquanto entidade [...]”. Segundo ele, a ética assume a linguagem da crise que acontece dentro da vida em comunidade (RÊGO, 2007).

Nesse contexto, o que se observa é uma involução no sentimento de comunidade e no universalismo ético em favor do crescimento da individualidade, sobretudo em decorrência da nova relação do indivíduo com a sociedade, criando um fosso entre os valores individuais e as tendências coletivas, entre a ética individual e a ética da sociedade (RÊGO, 2007).

Por outro lado, Morin (2005) nos esclarece que com a ausência de Deus, ou seja, com a substituição do imperativo religioso através da realidade científica que

vem derrubando muitos dogmas das grandes religiões, sobretudo as ocidentais; com a dessacralização das leis e, com o enfraquecimento dos sentimentos de solidariedade e responsabilidade, ocorre a debilitação do imperativo comunitário e da lei coletiva dentro de cada indivíduo, proporcionando o surgimento de éticas particulares e de valores que substituem os fundamentos da ética universal (RÊGO, 2007).

A eticidade pública, enquanto pacto moral concebido coletivamente, sofre, assim, perdas irreparáveis, já que passa a valer o que é interessante para cada um em seu ambiente individual, observação já realizada por nós, em outro processo de pesquisa, quando percebemos que o que se observa é uma involução no sentimento de comunidade e no universalismo ético em favor do crescimento da individualidade, sobretudo em decorrência da nova relação do indivíduo com a sociedade, criando um fosso entre os valores individuais e tendências coletivas, entre a ética individual e a ética da sociedade (RÊGO, 2007).

Em outro prisma, a transmutação acelerada das tecnologias, e essa, aliada ao progresso veloz dos meios de comunicação, assim como, e, sobretudo, dos espaços públicos de convivência social em contextos de ausência física e presença virtual, estão por acarretar na emergência de novas eticidades, embasadas não em imagens e necessidades reais, mas apenas em projeções imagéticas construídas a partir de discursos cujos referentes reais nem sempre se estruturam, pois surgem como simulacros ou a partir de avatares que desrealizam o real. Os referenciais éticos mudam de esfera, passam dos valores conservados pelos antepassados e transmitidos continuamente, aos criados e difundidos pela mídia em suas diversas formas e rostos.

Neste ínterim, a comunicação, velha ponte de ligação entre os diversos domínios do saber e do poder, coadunada à tecnologia, desempenha papel crucial na perpetuação do novo modelo de ética, inferindo diretamente na formação das sociabilidades e interferindo no processo de educação formal que tinham, até então, família, escola e religião como alicerces principais (RÊGO, 1997).

Ao que parece, tudo começou com a retórica sofisticada, cujo discurso era pura arte de seduzir através de um raciocínio lógico, não importando a verdade e seu referente ao real, mas tão somente a verdade construída discursivamente. Em oposição, a dialética, fundada na verdade e aliada à episteme, buscava o esclarecimento através do discurso. Foi a partir dessa dicotomia que Platão articulou princípios comunicativos ainda hoje citados. Segundo Sodré (1996, p.16) “o ponto de vista platônico mostra por um lado que a questão consiste na articulação da essência da linguagem com as ideias (a cultura) e, por outro,

na busca dos meios de revelação e transmissão da verdade”, admitindo, dessa forma, a necessidade de convencimento que surge ao tentar difundir o saber, motivo pelo qual se faz necessário o uso de alguma retórica, como reforço da própria dialética (RÊGO, 1997).

É, pois, com fundamentação sofisticada, onde não se consegue distinguir o SER e o PARECER SER, que a mídia hoje, utilizando-se da eulogia e de imagens, cria representações do real que extrapolam o campo da ficção como ficção. O virtual, pois, se configura como uma possibilidade do real que não se concretizou no espaço atual; e adentram o campo da ficção como real, o simulacro, cujas raízes não possuem vinculação com o real e se firmam somente através de imagens construídas e projetadas socialmente; ou podem ocorrer situações de banalizações do mesmo real, através de imagens que terminam por não se situar em nenhuma das esferas e por confundir a cabeça do telespectador que não consegue visualizar o limite entre a realidade e o simulacro, ou a ficção.

Os meios de comunicação se inserem, nesse contexto, como protagonistas polêmicos que atuam incansavelmente na imediatez da subjetividade da vida cotidiana, explorando temáticas abrangentes, mas de campos específicos e por vezes particulares e comuns. Ao se utilizarem e explorarem as possibilidades comunicativas direcionadas aos públicos tomados como amostras peculiares, os *mass media* possibilitam o surgimento de vínculos muitas vezes intransponíveis entre os indivíduos e os meios de comunicação, sobretudo a televisão. O cidadão, ainda que exercendo sua cidadania ou o seu direito de consumidor, passa a raciocinar de acordo com o pensamento macro difundido pelos meios de comunicação (RÊGO, 1997).

Para chegar a esse denominador comum, quando o indivíduo reconhece a eticidade criada pelo meio e reordena a sua escala de valores a partir da nova ética, a mídia utiliza-se da lógica da sedução incorporada dentro das representações figurativas que faz do real, onde não faltam ingredientes do próprio senso comum e que age como elo provocando a identificação e a absorção da mensagem final “o meio e a mensagem” (McCLUHAN, 2002). Essas representações carregam em si metáforas grupais, desejos e fantasias da coletividade. E a lógica da sedução que serve de condutor para a mídia, nada mais é que a lógica do mercado, onde todos os elementos transformam-se em produtos de consumo: o fato vira notícia, a violência transforma-se em “justiça”. Baudrillard (1989), profeticamente negativo, afirma que a televisão aniquila a informação ao transformá-la em produto, já que a própria televisão é o espaço estratégico do acontecimento “ela se auto referencia mortífera, ela se trona uma

máquina celibatária: o objeto é aniquilado pela informação, à maneira da noiva desnudada pro seus próprios celibatários. O objeto não é apenas alienado: ele é abolido. Restam apenas traços sobre uma tela de controle” (BAUDRILLARD, 1989, p. 2). A tela, na lógica de Baudrillard, fica sendo o único lugar de aparição, logo todo mundo corre para o estúdio, ou cria fatos que só irão acontecer sob a luz das câmaras, logo há um prolongamento do lugar virtual.

Por outro lado, na contemporaneidade, a tela de Baudrillard ou o seu conceito de visibilidade instantânea e permanente, invadiu a rede mundial de computadores fomentando e acirrando as disputas imagéticas construídas em uma temporalidade rápida e impensável em outros momentos da humanidade. Esse processo acelerado e potencializado tem trazido consequências éticas de grande envergadura para a sociedade. Consequências que atingem as famílias, o processo educativo, os relacionamentos, o respeito ao outro e às culturas alheias, dentre inúmeros outros campos que poderíamos mencionar.

A mudança no curso da formação da sociabilidade, que passa das regras antes partilhadas socialmente pelo senso comum, às normas ditadas por preceitos modernos, movidos normalmente pela motivação do lucro, está permitindo o deslocamento do lugar de escolha prática que tinha o sujeito, embasado em normas éticas, para um lugar de regulação das ações sociais, a mídia. Segundo Sodré (1996, p. 22) “isto ocorre no instante em que o novo modo de organização das sociedades plenamente industrializadas procura integrar a produção e o consumo de bens culturais ao movimento de acumulação do capital em escala monopolista e transnacional. A cultura passa a servir de forma cada vez mais direta à reprodução das relações capitalistas”. Entretanto, ao lado econômico juntam-se outros fatores em evolução que abrangem o aperfeiçoamento constante das tecnologias da comunicação e da informação, provocando mudanças, inclusive na correção espaço geográfico e tempo. O tempo, que nas sociedades antigas não era valorado, até porque havia abundância temporal, passa hoje a ser valorizado de forma cada vez mais intensa. O mundo passa a viver na ilusão da temporalidade veloz. E os meios de comunicação, de carona nas tecnologias que proporcionam um contrair do espaço e um acelerar do tempo, conseguem difundir notícias em distâncias geográficas em fração de segundos, fazendo surgir uma nova temporalidade para a novidade, que se vê empurrada para o passado a cada instante, já que sua vida passa a ser curta, assim como o presente que se torna efêmero.

O fato é que a mídia e, mais recentemente, as mídias sociais no ambiente da rede mundial de computadores, tem desempenhado papel de grande relevância

na vida em sociedade fazendo surgir novas socialidades, hábitos e costumes, assim como tem revolucionado os relacionamentos humanos; enquanto por outro, tem acarretado em transformações éticas que ultrapassam o bem comum e se destinam a grupos específicos, ferindo o princípio fundador de que a ética se estrutura a partir de um acordo social, firmado espacialmente e em dado momento histórico.

Nessa realidade, os códigos deontológicos das mais variadas áreas não dão conta da pluralidade de contextos e ações que hoje, envolvem a sociedade. A nossa sociedade, do mesmo modo que as sociedades passadas, não pode prescindir da ética, nem tampouco dos códigos deontológicos, mesmo que se questione o peso do poder na construção do discurso de uma ética coletiva e de sua deontologia. É bem verdade que esse poder, independente de sua fonte, é fator orientador do discurso, e logo da aplicação que se fará do mesmo. Entretanto, o poder não anula, ou deve pretender anular os preceitos éticos que servem de base para sociedade.

Aqui é válido ponderar que os padrões éticos devem se adequar ao contexto social evolutivo, o que do ponto de vista conservador pode transparecer como danoso, entretanto, poderá ser benéfico se a sociedade assim o exigir, a partir da manutenção e/ou criação de padrões e valores que favoreçam a vida social e que possam abranger o modo de vida das novas gerações. Para Sodré (2002, p. 173), e no que concerne à ética, o valor atua como “uma orientação prática de conduta no que diz respeito ao entendimento do bem e do mal para um determinado grupo”. Por outro lado, este autor afirma que projetar uma ética futura corresponde a conceber novos padrões “longe de toda a moralidade do velho humanismo, como *poiesis* e *práxis* da “criação” rumo a uma “vida boa” para o homem” (SODRÉ, 2002, p. 220).

3 GESTÃO

Considerando a necessária aplicabilidade dos conceitos de Ética no ambiente da Gestão Educacional em Rede, definimos como segundo passo a compreensão do processo de gestão no ambiente da Administração, o que faremos nesse subcapítulo; para posterior enquadramento no ambiente educacional em rede, quando combinaremos os dois conceitos.

Assim, o modo de ver e classificar as organizações vai evoluindo conforme o progresso da administração e das pesquisas nesse campo que culminam com a formulação de novos paradigmas. Algumas abordagens, no ambiente das

ciências da administração, pautam-se na teoria geral dos sistemas formulada pelo biólogo austríaco Karl Ludwig von Bertalanffy², que influenciou várias disciplinas, em especial a Teoria das Organizações (RÊGO, 2010).

O enfoque sistêmico, considerado um dos paradigmas contemporâneos da administração, apregoa a organização social como parte de um complexo de sistemas que interagem entre si, e que desempenham funções específicas. O sistema seria um conjunto de partes que forma um todo. A multidisciplinaridade e a integração seriam fatores importantes para o bom desempenho das organizações pautadas pelos sistemas social e técnico (RÊGO, 2010).

Essa abordagem paradigmática resolveu algumas questões que as teorias anteriores não conseguiam solucionar, em face, sobretudo, da evolução dos processos administrativos que se tornavam mais complexos a cada dia. Os paradigmas anteriores, como o técnico administrativo formulado a partir do taylorismo e aprofundado pelo fordismo e fayolismo, reduziam o objeto da gestão a aspectos técnicos e de produtividade, e, por outro lado, abordagens teóricas como a humanista e a comportamental limitavam a gestão aos aspectos sociais e psicológicos. A teoria geral dos sistemas traria uma nova visão (RÊGO, 2010).

A partir dessa perspectiva as organizações passaram a ser compreendidas como subsistemas transformadores, onde processos possibilitam a transformação de informações e outros insumos, em produtos e serviços. Desde então, os conceitos de eficiência, vista como a relação econômica entre os meios e os recursos disponíveis que objetivam a produtividade, e de eficácia, que seria a realização de metas, foram revistos. O modelo sistêmico da administração propõe uma organização flexível e adaptável às mutações dos cenários econômico, político e social, principalmente porque parte do pressuposto de que as organizações são sistemas que se voltam para o entorno e para o relacionamento com os públicos de interesse e com outras organizações (RÊGO, 2010).

Em uma perspectiva complementar, Torquato (1986) afirma que, se por um lado, a administração moderna está se pautando na teoria dos sistemas, por outro, essa teoria “[...] impregna-se do conceito de organização, na medida em que um sistema é um todo organizado, constituindo-se na possibilidade técnica e operacional de integração de partes intercambiadas e interdependentes” (TORQUATO, 1986, p. 14, *sic.*).

² BERTALANFFY, Karl Ludwig Von. Teoria Geral dos Sistemas. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1968.

No entanto, para além do paradigma sistêmico nas ciências da administração, nasceu o estratégico, visando colher novos resultados que pudessem ser compartilhados pela organização e pela sociedade. A abordagem estratégica tanto se pauta na análise sistêmica, como busca estabelecer estratégias que permitam alcançar os objetivos almejados empresarialmente a partir da construção de vantagens competitivas (RÊGO, 2010).

No mesmo cenário, o paradigma conhecido como de participação e qualidade, no ambiente da administração, se pautou no modelo japonês de administração e em abordagens como o toyotismo, inaugurado ainda na década de 1940. Já a teoria da estruturação flexível, cujos antecedentes remontam ao início do século XX, possui elementos e padrões adaptáveis ao ambiente da nova economia, que vamos detalhar mais na frente (RÊGO, 2010).

O fato é que, dentro das ciências da administração e gestão, a organização possui, a cada abordagem teórica, um modo de apresentação e várias formas de funcionamento e modelos de gestão.

3.1 GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Considerando que o nosso foco é Gestão Educacional em Rede, vamos discorrer sobre o conceito de gestão visando nos situar melhor em nosso universo de trabalho.

O nascimento da gestão enquanto instância administrativa tem a ver com a assimilação dos conhecimentos sobre os processos de produção e execução do trabalho por parte das gerências, e não mais dos trabalhadores. Isso aconteceu durante o taylorismo e se aperfeiçoou no fordismo e no fayolismo, e deu origem ao paradigma técnico-administrativo nas ciências da administração (RÊGO, 2010).

Nogueira (2007) enfatiza que falar de gestão tornou-se comum em todos os setores da vida em sociedade e isso se deve às necessidades da vida atual, cujos padrões urbanos e econômicos exigem novos padrões industriais. No final das contas, todos dependem, de uma forma ou de outra, das organizações para sobreviver. Segundo este autor, a administração e a gestão são fenômenos tardios da experiência da modernidade e se colocam entre o interesse coletivo e a organização moderna a partir do século XX. O palco de seu desenvolvimento foi o contexto da segunda revolução industrial entre os séculos XIX e XX, época em que a industrialização, urbanização e crescimento das cidades possibilitaram o progresso da infraestrutura urbana. Assim, constituindo

processos da modernidade, gestão e administração, vêm evoluindo conforme as necessárias adaptações das organizações no mundo corporativo dentro das movimentações da economia (RÊGO, 2010).

Os conceitos de administração e gestão foram desenvolvidos a partir da economia, cuja origem grega *oikonomia* significa administração, organização, distribuição. Nesse sentido é que administração e gestão se instalam como modos “[...] de pensar e gerir as organizações em escala microeconômica. Relacionam-se diretamente com a dinâmica da economia” (NOGUEIRA, 2007, p. 29). Gestão, por sua vez, tem sua origem no latim *gestio*, o ato de conduzir, governar. Já administração também do latim *administratio*, possui objetivo específico, ou seja, administrar determinada coisa em determinado momento. A administração seria, na concepção de Nogueira (2007), uma aplicação da gestão. Em outra frente, temos em inglês uma dicotomia: de um lado, o termo *management*, mais ligado à gestão empresarial, enquanto que o termo *administration* é mais utilizado no contexto de administração pública. No Brasil, a gestão possui uma maior abrangência, “[...] gestão empresarial compreende pensar no conjunto da gestão da empresa. “Administração” tem um sentido mais específico, de atenção a determinado aspecto da produção do trabalho” (NOGUEIRA, 2007, p. 30). De um modo geral, o campo da gestão conduz, dirige e decide sobre os destinos da organização (RÊGO, 2010).

Para Falconi (2013), o processo de gestão tem objetivos claros, pois

o gerenciamento é, por sua natureza, focado nos fins e, portanto, na missão geral de qualquer organização, que é “satisfazer necessidades de seres humanos. A satisfação destas necessidades é o objetivo de qualquer organização, privada ou pública. Os grandes problemas das organizações humanas estão em nossa incapacidade de cumprir esta missão” (FALCONI, 2013, p. 3).

De toda forma, os processos administrativos e de gestão em evolução contínua exigem, a cada dia, uma maior qualificação dos gestores e gerentes, em decorrência das exigências de habilidades e competências múltiplas. Drucker (1981, p. 57-58) enfatiza que o pensamento que tinha o administrador como alguém responsável pelo trabalho dos outros, cedeu lugar à concepção de que o administrador é alguém que contribui diretamente para o desempenho da empresa. Segundo ele, existem funções primordiais a serem desempenhadas pelos administradores, quais sejam: fixar objetivos, organizar, motivar e

comunicar, avaliar e desenvolver pessoas (RÊGO, 2010).

Em relação ao modelo de gestão brasileiro, Nogueira (2007) enfatiza as peculiaridades históricas que fizeram o rumo da administração nas organizações brasileiras divergir dos países precursores da industrialização e dos processos de gestão e administração na modernidade. A gestão e os processos de administração evoluíram no Brasil em atendimento às exigências do próprio capitalismo, com base em empresas multinacionais, grandes empresas nacionais privadas e empresas estatais que contribuíram para o progresso da economia. Esse autor observa que os fatores políticos intervieram de forma tal na economia que as empresas brasileiras adotaram parcialmente o paradigma técnico-administrativo taylorista e fordista, mas não desenvolveram o paradigma humanista e comportamental, sobretudo em face da legislação trabalhista da era Vargas (NOGUEIRA, 2007). Essas nuances fizeram do Brasil um caso a parte nos modelos de gestão, onde a criatividade e a improvisação vieram para inovar (RÊGO, 2010).

De todo modo, o fato é que a modernização dos processos de gestão é fator prioritário no desempenho de empresas e mercados no cenário atual da economia. Entretanto, esse processo não se faz desarticulado dos processos de administração pública, cujas intervenções através da legislação, tributação e outras formas, influem decisivamente no destino das áreas que concorrem no mercado. Na área educacional, dentro e fora da empresa, as coisas não se passam de outro modo.

3.2 GESTÃO ESTRATÉGICA

Clausewitz (*apud* LUCKE, 2008), teórico que se dedicava a estudar a Arte da Guerra³ no século XIX, concebeu estratégia como sendo um traçado de um plano de guerra e a formação de campanhas individuais. Dentro da historiografia, Mead Earle coloca a estratégia como uma arte capaz de controlar e utilizar os recursos de uma nação objetivando que seus interesses primeiros sejam garantidos (MEAD EARLE *apud* LUCKE, 2008).

Whipp (1999) ressalta a etimologia da palavra estratégia que deriva do grego *strategos* e que era utilizada para definir as táticas de guerra. Esse mesmo autor destaca que no contexto organizacional, a terminologia estratégia passou

³ Livro de Sun Tzu publicado, em 400 a.C., é considerado a Bíblia da Estratégia.

a ser utilizada por volta da década de 1960, quando a compreensão inicial se confundia com planejamento. Na década seguinte, os conceitos de estratégia no ambiente empresarial passaram a ser mais difundidos e revisados, apresentando um enfoque na necessária renovação permanente das organizações com vistas ao seu crescimento (RÊGO, 2010).

Nos anos seguintes, o discurso estratégico foi imbuído de um poder cada vez mais convincente, chegando a definir o futuro de uma organização. Mais uma vez, reforçamos, em relação ao seu relacionamento com o ambiente, aos públicos de interesse e aos processos de lucratividade e sustentabilidade.

É nesse contexto que Mintzberg (1998) desenvolve conceitos para estratégia no ambiente de negócios. Para o autor, a estratégia está intimamente ligada à capacidade criativa, onde pensamento e ação estão intimamente interligados e não podem se dissociar, sob pena de fracasso das ações pretendidas. Logo, para ele, um fracasso na implementação de determinada estratégia reflete também um erro na formulação da mesma. Isso ocorre porque, em sua concepção, o foco da gestão centra-se na aplicabilidade das habilidades e competências pessoais na organização, logo a função gerencial e criatividade são primordiais na formulação e desempenho das estratégias (RÊGO, 2010).

Para Hamel; Prahalad (1995), a concepção das estratégias consiste na reunião sinérgica de *insight* visando o futuro das organizações.

Assim, aprender a abandonar os modelos mentais que comandam as organizações na atualidade é o primeiro passo rumo à formulação de uma estratégia inovadora que pode se tornar um fator criativo e revolucionário pela capacidade de desenvolvimento de novas competências e habilidades capazes de modificar o relacionamento empresa X públicos de interesse, com vistas à liderança de mercado (RÊGO, 2010).

Em qualquer dos contextos, estratégia significa pensar no diferencial competitivo e ter o ambiente de competição como ponto de partida. O planejamento estratégico que complementa o plano de negócios, mas deste se diferencia, propõe, principalmente, o estabelecimento de vantagens competitivas desenvolvidas a partir das competências essenciais da empresa, vantagens que sejam originais, duráveis, sustentáveis e cuja superioridade possa manter a empresa à frente das suas concorrentes (RÊGO, 2010).

Hamel; Prahalad (1995), ao estudarem o processo de desenvolvimento de estratégias, lançam novos conceitos colaterais influentes na concepção e na gestão destas. De início, definem **intenção estratégica** em substituição à visão estratégica como sendo o direcionamento que guiará a empresa rumo

ao futuro. Por outro lado, outro conceito igualmente influente seria o de **competências essenciais**, que para eles é o capital de conhecimento humano e organizacional acumulado. Em complemento aos dois anteriores, lançam o conceito de **arquitetura estratégica**, que diferentemente do conceito de arquitetura organizacional que trataremos adiante, consiste na intersecção entre a intenção estratégica e as competências essenciais. A arquitetura estratégica procura desvendar os meandros organizacionais com vistas a conhecer que habilidades a empresa dispõe e que competências necessita desenvolver para sanar *gaps* futuros, ou seja, o quê e em quê precisa investir para alcançar o grau de desenvolvimento necessário no futuro (HAMEL; PRAHALAD, 1995).

Para Porter (1986-1989), uma organização se move estrategicamente tentando criar vantagens competitivas, ou seja, a intenção estratégica de uma empresa está inter-relacionada com a criação de valor para todos os *stakeholders*, valor que diferencie seus produtos e serviços dos de seus concorrentes principais, isso considerando que produtos e serviços tornaram-se atualmente, *commodities*, e, mesmo diante das grandes inovações diárias, não se mantêm como diferentes por muito tempo, já que o mercado se copia e se recria diariamente, o que leva a uma convergência competitiva. Dessa forma, a definição de estratégias que possam articular vantagens competitivas é primordial para alavancar as organizações rumo à liderança de mercado e preferência dos consumidores. Para esse autor, agir de forma estratégica é se diferenciar do restante dos concorrentes. Porter (1986-1989) aprimorou os conceitos definidos por Kenneth Andrews entre as décadas de 1960 e 1970, pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades, sintetizados e conhecido como análise SWOT, e passou a compreender estratégia como uma espécie de fórmula que define o modo como uma empresa vai competir no mercado. É válido ressaltar que a análise SWOT é, ainda hoje, com alguns acréscimos, muito utilizada no diagnóstico que antecipa o desenvolvimento de estratégias (RÊGO, 2010).

O fato é que pensar estrategicamente hoje, inclui disseminar os conhecimentos estratégicos e o senso crítico, e, sobretudo, o pensamento criativo entre os colaboradores de uma empresa, visando valorizar novas ideias que questionem os modelos mentais e culturais arraigados no seio organizacional (RÊGO, 2010).

Mas o que significa gerenciar estratégias? Como podemos gerenciar os processos de formulação e implementação de estratégias em nível corporativo?

No âmbito empresarial, a gestão estratégica é um processo dinâmico e ininterrupto, em face das possibilidades de mudança de rumo na implantação

das estratégias definidas. A gestão estratégica consiste, portanto, não somente no processo criativo e de planejamento, mas no acompanhamento da execução do que foi planejado. O monitoramento faz parte do processo de gestão e visa propor adaptações necessárias ao longo do processo. Dessa forma, o processo de gestão estratégica é, em si, flexível e permanentemente criativo, visando não somente corrigir eventuais cursos, como aproveitar novos panoramas mercadológicos que se apresentem (RÊGO, 2010).

Hunger (*apud* Herrero, 2005), por sua vez, afirma que os responsáveis pela gestão estratégica devem dominar três processos: a **gestão estratégica do mercado**, que consiste em definir a estratégia competitiva da empresa frente ao mercado onde se posiciona, incluindo produtos, serviços, imagem pretendida e reputação. A **gestão da estratégia da empresa**, que significa compreender o ambiente interno e sua relação com o desempenho organizacional no mercado, e a **gestão do alinhamento** entre as duas anteriores para que andem lado a lado (RÊGO, 2010).

Dessa forma, a gestão estratégica inclui um aporte estrutural totalizador e que, atualmente, se conhece sob o termo “arquitetura organizacional”. Kunsch (2003) esclarece que arquitetura organizacional é tão somente um novo modo de referendar a atuação de uma organização no que se refere ao seu modo de gestão, incluindo organograma, estrutura funcional e física, processos de expansão e entrada em novos mercados, dentre outros itens, ou seja, um meio para se conseguir alcançar os objetivos traçados estrategicamente. Segundo esta autora, “[...] para projetar sua arquitetura organizacional, as organizações têm de considerar como elementos fundamentais o estudo e a análise ambiental e seu relacionamento recíproco com a estratégia” (KUNSCH, 2003, p. 65).

4 ÉTICA NO PROCESSO DE GESTÃO ORGANIZACIONAL

O segmento organizacional que por muito tempo pautou-se em uma postura de otimização da lucratividade sem levar em consideração os direitos do cidadão e os limites do meio-ambiente, desde muitos anos passou a se preocupar com o modo de atuação, já que o fato de estarmos vivenciando uma sociedade da informação faz com que cada gesto seja exposto e interpretado pela comunidade gerando imagens positivas ou negativas. A facilidade de acesso à mídia e a visibilidade oferecida por ela aos grandes grupos empresariais, não se faz presente só para ações positivas, mas também para ações perniciosas à população, logo, trabalhar sobre os ditames éticos de um processo de RSC

(Responsabilidade Social Corporativa) e visando a manutenção de uma imagem e reputação respeitáveis, se faz hoje, o grande imperativo no ambiente mercadológico e empresarial (RÊGO, 2010).

O cenário atual aponta, portanto, para as empresas como um foco de atenção permanente por parte da sociedade, pois possuem grande poder econômico e influência na condução e contribuição dos processos que visam ao desenvolvimento das nações. Nesse sentido é que se torna imperioso a conscientização, por parte dos gestores empresariais/organizacionais, da necessidade de adoção de uma postura realmente ética, que respeite o pensamento social vigente na comunidade em que atuam (RÊGO, 2010).

Ética organizacional situa-se, portanto, no limiar entre a filosofia da moral e os fundamentos do mercado, sendo, dessa maneira, na visão de Velásquez (1998, p. 15), “[...] o estudo dos padrões morais e como eles são aplicados aos sistemas e organizações por meio dos quais a sociedade moderna produz e distribui bens e serviços”.

A adoção de pressupostos éticos no mundo dos negócios, em seus diversos segmentos, inclusive, educacional, deve partir da mesma premissa adotada pela eticidade pública, ou seja, deve-se respeitar as regras intersubjetivamente escolhidas e válidas para o contexto de atuação empresarial. Isso quer dizer que a empresa deve respeitar a comunidade e deve manter com esta uma relação de troca saudável que seja proveitosa para ambos (RÊGO, 2010).

Nesse panorama é que vislumbramos a ética empresarial como a base da responsabilidade social corporativa. “Para se tornar ética deve, a empresa, em primeiro lugar, buscar consciência entre os valores que norteiam a sua gestão _ refletidos nas práticas e políticas _ e a sua estratégica de atuação” (JOBIM, 2006, p. 216).

Villafañe (2004, p. 65, tradução nossa) nos lembra que até bem pouco tempo “[...] a principal fonte de legitimidade de uma empresa eram seus resultados”. Todavia, agora no novo modelo de gestão empresarial que inclui uma visão estratégica e harmônica, “[...] a ética constitui uma nova fonte de legitimidade tão forte como a primeira, porque não se opõe aos resultados, mas se entende como um requisito imprescindível para obtê-los” (VILLAFÑE, 2004, p. 66, tradução nossa). Para ele, é necessário ter em mente uma ligação direta entre a nova sensibilidade ética empresarial e a reputação corporativa, a partir de uma relação de comprometimento da empresa com seus *stakeholders*. Nesse sentido, este autor realizou uma pesquisa, que entre outras coisas, visava identificar os comportamentos éticos relevantes que constituem desejos de cada

tipo de *stakeholder*. Para tanto, os públicos pesquisados deram valores de 0 a 10 a cada item de seu interesse. Assim, ao final, Villafañe compôs um modelo ético que aponta o caminho que deve trilhar uma organização para alcançar um patamar ético suficiente para uma boa reputação (RÊGO, 2010).

Quadro 15- Modelo ético da empresa com boa reputação

Empregados	-Remuneração de acordo com a responsabilidade (8,1); -Desenvolvimento profissional (8,0); -Harmonia entre a vida profissional e pessoal (7,7); -Participação (7,6).
Diretores	-Remuneração de acordo com a responsabilidade (8,1); -Relação adequada entre a autonomia e a responsabilidade (7,8); -Harmonia entre a vida profissional e pessoal (7,7); -Desenvolvimento profissional (7,3).
Clientes	-Informações verdadeiras e completas (9,1); -Máxima qualidade (8,8); -Atenção adequada para as reclamações (8,6).
Investidores	-Veracidade da informação (8,8); -Transparência na gestão (8,3); -Independência dos conselheiros (8,1); -Grau de representação dos acionistas minoritários (7,7).
Sociedade	-Compromisso social da empresa (8,2); -Compromisso com o meio-ambiente (8,2).
Fornecedores	-Não aceitar subornos (9,3); -Política de preços justos (8,3); -Política de compras para fornecedores (8,0).
Concorrência	-Evitar publicidade enganosa (8,6); -Favorecer a livre concorrência (8,3).

Fonte: Villafañe, 2004, p.68 (tradução nossa).

Villafañe (2004), no entanto, não acredita na possibilidade de uma

regulação do comportamento ético, porém indica alguns meios de formalização dos compromissos éticos assumidos pelas companhias, como os códigos, as comissões, os relatórios e memórias sociais, dentre tantos. Este autor apresenta ainda a opinião de especialistas sobre a importância destes instrumentos para a gestão da ética empresarial. Assim, o Código de Ética figura em primeiro lugar, com 7,7 pontos, depois Auditorias e Informes, seguidos dos Comitês e Comissões, Informes de RSC e de Meio-Ambiente, e por último, Formação específica, com 6,5 pontos (RÊGO, 2010, p. 344).

Contudo, mesmo sendo considerado o instrumento mais importante, o código deontológico de nada servirá se suas orientações não forem postas em prática. E mais, a ética empresarial não será válida se apenas os dirigentes da empresa a adotarem; se apenas dominarem o discurso ético, pois é necessário criar o que se denomina de clima ético, ou seja, “[...] a percepção compartilhada sobre o que é um comportamento eticamente correto e como as questões éticas devem ser tratadas na organização” (VICTOR; CULLEN *apud* JOBIM, 2006, p. 223).

A atuação dos gestores organizacionais a partir dos seus processos decisórios implica em confrontos e dilemas permanentes. Srouf (*apud* SCHULZ, 2008) discorre sobre os dilemas éticos e os classifica em três categorias: primeiramente, o dilema dos valores que envolvem valores pessoais e organizacionais; depois o dilema relacionado aos destinatários em que são envolvidos os beneficiados ou prejudicados com uma ação e, por último, o dilema dos meios nos quais os conflitos permeiam os aspectos legais e os meios que serão usados para se conseguir sucesso em determinada ação. Nesse ínterim, os dilemas éticos constituem tensões que confrontam os gestores diariamente e que põem em jogo valores sociais, pessoais e organizacionais.

Por outro lado, é necessário disseminar uma cultura ética dentro das organizações para que a ética empresarial/educacional seja de fato verdadeira e possa guiar o processo de RSC. Assim, um código de ética não deve ser elaborado e nem implementado verticalmente, mas deve, antes, ser participativo, procurando sensibilizar os colaboradores desde o início, para que na hora da prática, as ações não sejam antagônicas.

Desse modo, manter uma atitude de gestão ética implica tomar decisões justas a partir de uma visão permanente e constante das consequências dos atos empresariais no que concerne aos *stakeholders* e à sociedade, e ainda, “[...] significa, em essência: reconhecer necessidades, reconhecer o desempenho funcional, propiciar participação nos resultados, estimular o compromisso

social e favorecer a educação continuada” (MATOS *apud* GADIOLI *et all*, 2006, p. 179).

4.1 A IMPORTÂNCIA DA DECISÃO NOS PROCESSOS DE GESTÃO ORGANIZACIONAL

Em um processo de gestão ética, a tomada de decisões que contemple de forma democrática e justa as ações e os envolvidos no processo que se está gerenciando, é crucial para o sucesso do mesmo. Quando se trata de gestão em educação e, sobretudo, educação em rede, a necessidade de adoção de posturas éticas e transparentes se coloca como condição *sine qua non* para que se consiga criar uma boa reputação no ambiente educacional.

De fato, a tomada de decisões permeia os diversos níveis gerenciais, indo dos mais elevados até os que se apresentam ao público consumidor e no caso, aos docentes e discentes do ensino a distância. Robbins; Coulter (*apud* SHCULZ, 2008) quando tratam da importância da tomada de decisão, consideram que ela abrange todos os aspectos e funções administrativas, que, segundo os autores, são quatro: planejar, organizar, liderar e controlar.

Nesse prisma, estudiosos da Administração enfatizam que as organizações, mesmo delegando poder de decisão e o distribuindo às diversas esferas administrativas, o fazem em detrimento da liberdade dos gestores de decidir embasados somente em princípios individuais. A organização retira de seus administradores a autoridade de decidir de forma independente e a substitui por um processo de decisão gerenciado e embasado nos valores, nos princípios, na visão e na missão da organização, mas, sobretudo, em suas pretensões mercadológicas. Dessa forma, a própria organização termina decidindo pelos seus empregados e gestores ao definir e especificar suas funções e seus deveres; ao distribuir autoridade e poder, definindo quem, quando e onde pode decidir e sobre o que se pode ou não decidir e, principalmente, estabelecendo limites para as decisões.

Como afirma Etzioni (1972), uma organização se caracteriza pela especialização que adota e pela forma como delega determinadas atividades a partes específicas da instituição. Para Simon (*apud* ETIZIONI, 1972) essa especialização pode ser **vertical**, a partir de uma divisão do trabalho que se concretiza nesse sentido, o que implica um modelo organizacional também vertical e muito mais conservador em que os níveis hierárquicos se sobrepõem entre si e as decisões são tomadas e obedecidas conforme a hierarquia. Em

outro viés, e na contemporaneidade, podemos observar cada vez mais um grande número de empresas e organizações que adotam uma especialização **horizontal**. Contudo, ambas convivem na atualidade e se complementam, pois enquanto a especialização **horizontal** possibilita aos funcionários de determinada organização o desenvolvimento de maior habilidade e facilidade no desempenho das atividades, a especialização **vertical** permite que se identifique e se impute responsabilidades aos gestores em seus diversos níveis, conforme o poder e o grau de decisão a que estão sujeitos, facilitando a cobrança direta de metas por parte da administração superior.

Nesse cenário é que, para Etzioni (*apud* SCHULZ, 2008, p.53), “a decisão divide-se, de forma a fazer com que as posições superiores estabeleçam as linhas de ação mais amplas, enquanto os administradores que ficam mais abaixo, na escala, decompõem-na em decisões mais minuciosas”.

Logo, a tomada de decisão no âmbito organizacional está intimamente relacionada com o processo ético-empresarial e dele não pode se separar, haja vista que somente a ética poderá nortear os princípios decisórios que possam tanto ser favoráveis à organização e ao gestor, como a todos os envolvidos, visando não prejudicar nenhuma das partes. Segundo os autores Ferrel; Fraedrich; Ferrel (*apud* SCHULZ, 2008, p. 54) nas organizações centralizadoras e conservadoras,

[...] a autoridade de tomada de decisões concentra-se nas mãos dos gestores de nível mais alto e pouca autoridade é delegada aos de nível mais baixo. Já num modelo de gestão descentralizada, a autoridade na tomada de decisões é delegada escada abaixo na cadeia de comando até onde possível. As instituições organizações descentralizadas concedem aos empregados extensa autonomia na tomada de decisões, com delegação de autoridade.

Nesse cenário de tomada de decisões, organização e gestores necessitam adotar condutas éticas e valores morais que extrapolem o ambiente organizacional, uma vez que as decisões tomadas no âmbito de uma corporação se fazem sentir em seu entorno. No que concerne ao ambiente educacional em rede, não há como negligenciar a ética enquanto filosofia da moral, muito menos os códigos deontológicos e normas que guiam a prática educacional em um ambiente em que se prega e vivencia uma liberdade que muitas vezes se parece muito mais a um processo de libertinagem, visto que é excessivo e muitas vezes pernicioso

à vida em sociedade.

Robbins (2002) define três modelos condutores do processo de decisões éticas. O primeiro deles seria o modelo embasado no paradigma **utilitarista** que leva muitos gestores a adotarem uma ética de utilidade que só vislumbra seus objetivos mercadológicos. Muitos adotam, por exemplo, um discurso de RSC (Responsabilidade Social Corporativa) porque ser reconhecido como socialmente responsável é importante para agregar valor à Imagem e Reputação de suas organizações, o que reflete em sua sustentabilidade financeira. Contudo, não possuem a mínima intenção de realmente investir recursos em programas e projetos que possam transformar as realidades nas quais estão instalados e onde conseguem sua lucratividade.

Conquanto, Robbins (*apud* SCHULZ, 2008) é enfático ao afirmar que, não obstante às decisões éticas baseadas no utilitarismo possam contribuir para a eficiência, elas podem acarretar em prejuízos para minorias, inclusive incorrer em desrespeito aos direitos individuais.

Na concepção de Robbins (2002), também se pode basear as decisões éticas nas ideias de **Direito** e de **Justiça**. No primeiro caso, ou seja, considerando os Direitos, as decisões baseiam-se nos valores morais e éticos acordados socialmente e transformados deontologicamente em leis, códigos e normas que passam a guiar o agir em sociedade.

No que concerne a decisões orientadas pela ideia de **Justiça**, essa também pressupõe, inicialmente, a ideia de **Direitos**, pois se encontra intimamente relacionada a esses, ou seja, se tem em conta que os Direitos regulamentados são baseados em parâmetros de Justiça. Todavia, considerando as lutas de classes e, sobretudo, as diferenças entre o que se considera justo para empresas e empregados, por exemplo, os direitos terminam sendo conflitantes e refletem, normalmente, os anseios de quem está em condições de poder de normatizar ou legislar sobre eles. Nesse ponto é válido recorrer a Pegoraro (*apud* SCHULZ, 2003) que estabelece dois princípios para relacionamentos sociais justos: de um lado, o princípio da vida como um sendo um dado da natureza, e de outro, o reconhecimento da necessidade de condições de igualdade para todos.

Amartya Sen trabalha a ideia de justiça na contemporaneidade. Para o autor, compreender o mundo nunca é apenas uma questão de percepção direta ou apenas registro de nossas percepções imediatas. Para ele, a compreensão, inevitavelmente, envolve o uso da razão. “Temos de “ler” o que sentimos e vemos, e perguntar o que essas percepções indicam e como podemos levá-las em conta sem sermos sobrecarregados por elas” (SEN, 2011, p. 10). Nesse sentido,

sua proposição é de indagação, indignação e crítica: “[...] temos de perguntar também que tipos de argumentação racional devem contar na avaliação de conceitos éticos e políticos tal como justiça e injustiça” (p. 10). Sen propõe uma teoria da justiça que tem como objetivo esclarecer como podemos proceder para enfrentar questões sobre a melhoria da justiça e a remoção da injustiça. O autor é enfático ao defender o posicionamento de que a justiça de um ato pode e deve ser medida a partir de sua capacidade de fomentar liberdades, gerando uma identificação entre **Justiça e Desenvolvimento**.

Decisões éticas, portanto, devem se basear, sobretudo, em uma ideia de **Justiça** que contemple as liberdades e as possibilidades de todos, e não apenas de alguns grupos. Do ponto de vista organizacional, as decisões éticas devem ser pensadas para beneficiar todos os que compõem a cadeia de relacionamentos, ou seja, todos os *stakeholders* indistintamente. Logo, percebemos que decisões éticas no âmbito das organizações nem sempre são fáceis, mas se fazem imperiosas.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA ÉTICA NA GESTÃO EDUCACIONAL EM REDE

Segundo Arroyo (2001), os desafios dentro de uma instituição de ensino não se resumem ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos, nem aos parâmetros do ensino-aprendizagem, estendem-se aos aspectos éticos, logo, o corpo de professores deve dominar conhecimentos que possam dar conta das totalidades das dimensões do desenvolvimento humano.

Nesse segmento, e considerando a importância a adoção de posturas éticas no processo de gestão educacional, é que Schulz (2008) esclarece que

ao tomar a ética como um objeto de estudo no campo da educação superior, na dimensão organizacional e na da gestão, procurou-se verificar qual é a importância dada ao assunto. Nesse sentido, sobretudo em cursos de Licenciatura, em quatro instituições, nos cursos de História, Matemática, Biologia, Química, Pedagogia, Letras e Educação e Física, cujos sujeitos foram: oito coordenadores de cursos, 47 professores e 459 alunos. O resultado foi que 100% dos coordenadores, 97,82% dos professores e 94,99 % dos discentes afirmaram que a ética é uma questão a ser considerada pelas IES, para a formação dos alunos e, em especial, para a formação de professores (SCHULZ, 2008, p. 73).

Segundo o autor em referência, essas pesquisas confirmaram a importância da ética no processo educacional. “Diante disso, entende-se que os gestores, em particular os que tem um papel decisório no campo da gestão acadêmica, da estrutura organizacional, devem estar atentos e procurar estabelecer políticas, metas, estratégias voltadas para a formação ético-moral e de valores” (SCHULZ, 2008, p. 74).

Bem antes, porém, a Declaração Mundial para Educação Superior no século XX construído na Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada pela UNESCO em Paris em 1988, já destacava em seu

Artigo II_ Papel ético, autonomia, responsabilidade e prevenção, no inciso d, recomenda-se exercitar a capacidade intelectual e o prestígio moral da educação superior na defesa e difusão ativa de valores compreendidos como universais, como paz, justiça, liberdade, igualdade, solidariedade (SCHULZ, 2008, p. 76).

Essa importância se reflete no emaranhado de desafios e decisões que se necessita tomar diariamente no âmbito da gestão educacional em rede. Qualquer que seja o gestor, e independente do seu nível de gerenciamento autorizado, esse se confrontará com variáveis diversas e intermitentes que podem interferir diretamente nos resultados pretendidos.

Nesse sentido é válido ponderar que se em um processo de gestão “[...] as normas estabelecidas tornam-se rígidas demais, opressivas, ninguém faz o que precisa ser feito com prazer, se elas deixarem de existir, a ponto de ninguém mais saber qual a coisa certa a fazer, ocorre a “anomia” (SCHULZ, 2008, p. 85). Por outro lado, se não se adotar nenhuma norma ou postura ética no âmbito organizacional, pode-se incorrer no risco de prostituir as relações profissionais, negociais e comerciais, ou mesmo educacionais, pois todas envolvem uma noção de poder microfísico (FOUCAULT, 1997) e diluído em diversas instâncias, cujos gestores podem optar pela busca pelo poder em suas diversas facetas, inclusive, econômico.

Em verdade, não só a programação, a adoção e o detalhamento de normas que possam guiar a postura ética organizacional não são de fácil definição, como ainda pode-se afirmar que de acordo com o perfil da organização, perfil do funcionário médio e do público consumidor, pode-se adotar uma ética de utilidade que termina distanciando o gestor e sua organização de suas

pretensões iniciais.

Um dos desafios para estabelecer políticas e ações voltadas para a formação ética consiste em estabelecer um equilíbrio entre o pluralismo cultural e o dogmatismo. Nesse sentido, Cabanas (1998, p. 409) sugere três diferentes posições em relação ao debate sobre a educação de valores: a instituição educacional deverá educar nos valores prescritos pela legislação, os demais valores devem ser objeto de formação fora da escola. Tal posição é adequada, sobretudo, quando se trata de instituições educacionais públicas. Outra posição é a de que se deve ter respeito pelos valores opcionais, isto é, será apresentada aos alunos uma visão sobre os valores considerados fundamentais, proporcionando-lhes um conhecimento esclarecido sobre eles, mas deixando-lhe aberta a possibilidade de escolher. Essa posição também é defendida, sendo adequada para instituições públicas, tidas como democráticas. Uma terceira alternativa entende que existem valores objetivos que devem ser propostos pela educação, respeitando as diferentes ideologias subjacentes às escolas. Esse caso enquadra-se, sobretudo, às instituições educacionais privadas (SCHULZ, 2008, p. 86).

Por outro lado, é válido ponderar que organizações públicas ou privadas que não prezam pelo desenvolvimento de uma cultura e de um clima organizacional que possam dar visibilidade aos valores morais e éticos que adotam e que se coadunam com os da sociedade em que convivem em geral, possuem grandes problemas de Imagem que, se persistentes forem, podem ser agregados negativamente à Reputação, ocasionando, inclusive, perdas financeiras. “Não basta estabelecer políticas, espera-se que estas se materializem, ou seja, tornem-se vivência. A adesão nem sempre é um processo fácil, especialmente, ao adequar estratégias” (SCHULZ, 2008, p. 86).

No ambiente educacional em que a rede mundial de computadores se estabelece como o espaço de consecução da prática de formação, os cuidados com a ética devem ser triplicados, pois ao tempo em que se facilita o acesso às informações e se flexibiliza as possibilidades de contato em contextos em que a copresença não se faz necessária, a responsabilidade dos participantes do processo educacional se tornam maiores.

De um lado, a ética se liga à transparência, no concerne tanto à adoção de textos e autores que devem ser referenciados, sem que qualquer risco de plágio possa se estabelecer. De outro, pressupõe que os discentes envolvidos não adotem práticas contrárias ao processo ético se apropriando de textos de outrem.

Para evitar que tais posturas comuns ao ambiente educacional formal, e também na educação virtual, se tornem práticas corriqueiras reconhecidas como autênticas no seio da sociedade, é que se faz necessário adotar uma transparência completa no processo de ensino e aprendizagem concretizado através da rede mundial de computadores.

Nesse contexto, faz necessário abordar a questão da transparência como aliada da ética no processo de gestão em todos os ambientes, principalmente na educação em rede.

Assim, e no que concerne à transparência, vemos que esta é hoje palavra fundamental no vocabulário do mundo dos negócios. É tão importante quanto os termos usados no planejamento estratégico ou na distribuição e cumprimento de metas; sendo, portanto, um ativo apreciado.

Ser transparente não se resume a agir de forma transparente, mas consiste em interiorizar a ação à identidade corporativa. Fazer com que a transparência faça parte de sua imagem. Ser transparente faz parte do processo de RSC (Responsabilidade Social Corporativa) e influi na construção de boa reputação (RÊGO, 2010).

A organização deve procurar desenvolver canais de comunicação visando potencializar o processo de transparência. Deve dialogar com seus públicos de interesse, abrindo veículos diretos com seus parceiros, com seus clientes, com seus fornecedores, com os governos. Deve buscar ser clara em relação à sua política de atuação, à sua forma de produção de conteúdos, enfim, em referência a todos os seus processos (RÊGO, 2010).

Falar a verdade é importante para a relação de confiança entre a organização, seus públicos e a sociedade. Quando uma organização oculta determinadas ações, ou facetas de sua identidade, e, quando estas são expostas à sociedade que confiava plenamente nela, o “contrato” de credibilidade se quebra ou sofre ranhuras, e sem credibilidade não há possibilidade de relacionamento estável (RÊGO, 2010).

Em suma, comunicação e transparência devem andar uma ao lado da outra, quando o assunto for referente ao ambiente organizacional.

A Ética a ser adotada em um processo de gestão educacional em rede pressupõe que as decisões só possam ser tomadas de acordo com o aparato

legal que envolve o processo de formação na *Web*, como também e, sobretudo, que os gestores tenham em mãos informações precisas que possam subsidiar diariamente as decisões no ambiente de atuação. Vale destacar que o processo de decisão se configura como um exercício do poder e, portanto, mantém com este uma ligação de intensa dependência. Não é a pessoa física que detém o poder de decisão, mas o cargo que ocupa que já vem investido desse poder, que deve ser exercido com a responsabilidade que se espera do ocupante do cargo.

Educar através da rede em que os contatos, embora periódicos e acompanhados, são diferentes dos contatos estabelecidos em sala de aula, pressupõe o lançamento de estratégias de acompanhamento que tanto permitam reconhecer práticas éticas por parte dos discentes, como possam transparecer o compromisso da instituição com a real aprendizagem dos seus alunos.

Nesse sentido, a adoção de uma ética aplicada à gestão da educação em rede pode refletir um encontro de anseios em que ambos os lados envolvidos no relacionamento educacional desejam e esperam empenho, informação e qualidade.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. Televisão/Revolução: o Caso Romênia. In: PARENTE, André. *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 19. p. 147-154. 9.

BERTALANFFY, Karl Ludwig Von. *Teoria Geral dos Sistemas*. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1968.

DRUCKER, Peter. *Fator humano e desempenho*. São Paulo: Pioneira, 1981.

ETIZIONI, Amitai. *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FALCONI, Vicente. *O Verdadeiro Poder: práticas de gestão que conduzem a resultados revolucionários*. Nova Lima: Editora Falconi, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GADIOLI, Bruna Costa *et al.*. Responsabilidade Social das Empresas, Ética e

Transparência nas Organizações. In: *Responsabilidade Social das Empresas - a contribuição das universidades*, vol. 5, São Paulo-Peirópolis: Instituto Ethos, 2006.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, C.K. *Competindo pelo futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HERRERO, Emílio Filho. *Balanced Scorecard e a Gestão Estratégica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 7. ed.

JOBIM, Cynthia Maria Cirillo. Clima Ético e Responsabilidade Social: avaliação dos empregados sobre a Relação Ética das Empresas com seus *stakeholders*. In: *Responsabilidade Social das Empresas - a contribuição das universidades*, vol. 5. São Paulo-Peirópolis: Instituto Ethos, 2006.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada*. 4. ed. São Paulo: Summus, 2003.

LUCKE, Richard. *Estratégia*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MINTZBERG, Henry. *A Criação artesanal da Estratégia: Crafting Strategy*. In: MONTGMORY, Cynthia A.; PORTER, Michael (Orgs.) *Estratégia: a busca da vantagem competitiva*. Rio de Janeiro: Campus, 1998, p.11-27.

MORIN, Edgar. *O Método 6: Ética* Porto Alegre: Sulina, 2006

NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Ática, 2007.

PORTER, Michael. *Estratégia competitiva: Técnicas para análise de Indústrias e da Concorrência*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

_____. *Vantagem competitiva: Criando e Sustentando um Desempenho Superior*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

RÊGO, Ana Regina. *Os meios de comunicação e a construção de uma nova eticidade*. Rio de Janeiro: ECO-UFRJ, 1997 (Trabalho inédito).

- _____. *Jornalismo, Cultura e Poder*. Teresina: EDUFPI, 2007.
- _____. *Comunicação Corporativa & Marketing e Política Cultural: Brasil e Espanha*. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2010 (Tese).
- _____. *Jornalismo e Memória: entre o Tempo e a Ética*. Curitiba: PUC-PR, 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, SBPJOR [Anais...].
- SEN, Amartya. *A ideia de Justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SCHULZ, Almiro. *Ética e Gestão Educacional*. Campinas, SP: Editora Alinea, 2008.
- SODRÉ, Muniz. *Antropológica do Espelho*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Reinventando @ Cultura*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TORQUATO, G. *Jornalismo Empresarial*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986.
- VELÁSQUEZ, M. G. *Business ethics: concepts and cases*. 4 ed. Nova Jersey: Prentice Hall, 1998.
- VILLAFANE, Justo. *La Buena Reputación*. Madrid: Ediciones Piramide, 2004.
- WHIPP, R. Creative deconstruction: strategy and organization. In: CLEGG, S.R.; HARDY, C.; NORD, W. N. (Eds.). *Managing organizations: current issues*. London: Sage, 1999, p.11-25.

SOBRE OS AUTORES

Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre

Pesquisador de referência no contexto ibero-americano; teórico e pensador crítico em processos midiáticos; fundador da vertente transmetodológica em Ciências da Comunicação; editor de importantes publicações na América Latina e na Europa; consultor científico e assessor acadêmico de instituições de ponta na área; organizador e gestor de redes e grupos de pesquisa em atividades científicas de cooperação internacional.

Ana Regina Rego

Jornalista pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); mestra em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ); doutora em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), com estágio de doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona; colunista do Jornal “O Dia”; coordenadora do Projeto Memória do Jornalismo; coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Jornalismo e Comunicação; professora e Subcoordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPI; presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em História da Mídia (ALCAR).

Carlos Alberto Messeder Pereira

Antropólogo, professor aposentado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Diretor Executivo da “Kognitiva – inteligência, cultura e negócios”.

Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira

Pedagoga; mestra em Educação pela UFPI; professora, autora e pesquisadora na temática Educação a Distância e Educação Mediada.

Djane Oliveira de Brito

Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); especialista em Leitura e Produção Textual pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET - atual IFPI); mestra em Linguística (Área de concentração: Estudos de Linguagem/UFPI); técnica em Assuntos Educacionais do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e atua como revisora de textos na mesma instituição.

Gildásio Guedes Fernandes

Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI); licenciado em Matemática (UFPI); mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); ex-diretor do Centro de Ciências da Natureza (CCN/UFPI). Atualmente exerce a função de diretor do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI).

Gustavo Fortes Said

Mestre em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); professor da linha de pesquisa “Mídia e Produção de Subjetividade” do Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Leila Lima de Sousa

Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); mestra em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da mesma instituição e professora assistente do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão.

Livia Fernanda Nery da Silva

Licenciada em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente é Professora Adjunta II da UFPI.

Luís Carlos Sales

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Piauí.

Marta Maria Azevedo Queiroz

Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Comunicação Social; mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí e doutora em Comunicação Social pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Pedro Alexandre Cabral

Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); especialista em Administração Estratégica pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina (CEUT) e mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Piauí (PPGCOM-UFPI).

Reia Silvia Rios Magalhães

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-DINTER). Atualmente é Professora Adjunta da UFPI.

Ubirajara Santana Assunção

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); especialista em Docência do Ensino de Biologia; mestrando em Genética e Melhoramento no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Piauí (CCA/UFPI/Biênio 2014-2016) e Técnico em Assuntos Educacionais do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), na mesma instituição.

Zilda Vieira Chaves

Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); licenciada em Ciências Sociais (UFPI); especialista em Gestão Pública (UFPI); graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Português (UFPI); professora da disciplina “Sociologia” na escola de Educação Básica do Piauí e atua como Técnica em Assuntos Educacionais do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).



Ministério
da Educação

