
TRANSMEDIAÇÃO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS

Leme – SP – Abril 2013

Rafael Aroni – Centro Universitário Anhanguera Leme.- rafaroni1@yahoo.com

Relato Métodos, Técnicas e Práticas (RMTP)

Categoria: Métodos e Tecnologias

Setor Educacional: 3 - Educação Superior

Classificação das Áreas de Pesquisa em EaD: Macro: E. Métodos de Pesquisa em EAD e Transferência do Conhecimento./ Meso: J. Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente / Micro: N. Interação e Comunicação em Comunidades de Aprendizagem

Natureza: B-Descrição de Projeto em Andamento

Classe: Experiência Inovadora.

RESUMO:

Para o início do século XXI, o cenário da Educação à Distância aponta para expansão dessa modalidade, bem como para ampla diversidade de modelos pedagógicos em estratégias de ensino e aprendizagem, sendo assim apresenta-se um breve histórico dos dispositivos legais que buscam regulamentar essa forma de ensino. Na segunda etapa, busca-se caracterizar contribuições teóricas que orientam a elaboração de modelos pedagógicos participativos para o desenvolvimento de aprendizagem pautados no sócio construtivismo (VIGOTSKY, 1984), interacionismo simbólico (PRUS, 1996) e pela cultura estética da convergência transmidiática (JENKINS, 2008). Por último, pretende-se descrever e interpretar experiências em ações pedagógicas, realizadas em um curso de Ciências Humanas Aplicadas, a partir da quantificação na participação dos educandos, bem como na caracterização das ferramentas utilizadas e nos resultados didáticos atingidos.

Palavras-Chave: Educação à Distância; transmediação; troca intersubjetiva e aprendizagem participativa.

I - INTRODUÇÃO

Na primeira década de 2000, as universidades brasileiras passaram por transformações em seu processo educacional, com ampliação na oferta de vagas e cursos na modalidade de Educação à Distância (EaD). Cabe caracterizar esse fenômeno com dados do Censo do Ensino Superior Brasileiro, para os períodos da década de 2000 e primeiro ano da década 2010. Conforme Tabela 1, tem-se o aumento de 202% no número de Instituições de Ensino Superior (IES) no país. É possível inferir a manutenção da proporção na participação de instituições entre públicas (11%) e privadas (89%), ao longo do período. Para Tabela 2 observam-se o aumento de 7.193% no número de vagas ofertadas aos ingressantes em cursos de graduação na modalidade à distância, com a proporção de 11% nas públicas e 89% nas privadas, para ano de 2010.

Tabela 1 - Número de Instituições de Ensino Superior, período de 2000 a 2010.

	Público		Privado		Total IES Brasil *	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
2000	176	15%	1.004	85%	1.180	100%
2001	183	13%	1.208	87%	1.391	100%
2002	195	12%	1.442	88%	1.637	100%
2003	207	11%	1.652	89%	1.859	100%
2004	224	11%	1.789	89%	2.013	100%
2005	231	11%	1.934	89%	2.165	100%
2006	248	11%	2.022	89%	2.270	100%
2007	249	11%	2.032	89%	2.281	100%
2008	236	10%	2.016	90%	2.252	100%
2009	245	11%	2.069	89%	2.314	100%
2010	278	12%	2.100	88%	2.378	100%

* IES - Instituições de Ensino Superior com cursos presenciais e a distância.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 2 - Número de ingressantes em cursos de graduação a distância, período de 2000 a 2010.

	Público		Privado		Total de ingressantes em EaD	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
2000	-	-	-	-	5.287	100%
2001	-	-	-	-	6.018	100%
2002	-	-	-	-	20.685	100%
2003	-	-	-	-	14.233	100%
2004	-	-	-	-	212.246	100%
2005	-	-	-	-	25.006	100%
2006	-	-	-	-	127.014	100%
2007	-	-	-	-	302.525	100%
2008	-	-	-	-	135.953	100%
2009	43.186	13%	289.283	87%	332.469	100%
2010	40.174	11%	340.154	89%	380.328	100%

Para expansão do ensino superior brasileiro à distância apontamos outros dados, segundo o MEC¹:

- Em 2002, havia 46 cursos de graduação na modalidade à distância. No princípio da segunda década de 2010 são 930 cursos, ou seja, o aumento foi de 2.022%;
- O total de vagas ofertadas para ingressantes e veteranos aumentou de 6.430, em 2000, para 1.643.118, em 2010. Neste caso o aumento foi de 24.414%;
- No período que abrange 1998 a 2011, foram 271 os cursos a distância que tiveram aprovação do parecer de credenciamento, pelo Conselho Nacional de Educação.

II – Expansão e Regulação

Embora a EaD enquanto forma de educação mediada por recursos tecnológicos, exista desde a década de 1940, quando da experiência no uso do rádio como instrumento para difusão de educação (MORAN, 2011). Apenas em 1996, a Lei n.º 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 20/12/96) institucionalizou a Educação a Distância, como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, através do artigo 80, em quatro parágrafos e três incisos, os quais são apresentados de forma resumida:

- Necessidade de credenciamento das instituições pela União;
- Cabe à União a regulamentação dos requisitos para registro dos diplomas;

¹ Dados consultados: Sinopses do Censo do Ensino Superior, entre os anos de 2000 a 2010, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>, acessado em: 05 de fevereiro de 2012; Pareceres de credenciamento EaD, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12939:pareceres-de-credenciamento-ead&catid=323:orgaos-vinculados, acessado em 06 de fevereiro de 2012.

-
- Produção, controle e a avaliação de programas de educação a distância;
 - Política de facilitação de condições para apoiar a sua implementação.

Destaca-se dos dispositivos supracitados, a tentativa de centralização do controle pelo Estado. Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) elaborou normativas para credenciamento das IES para ofertar cursos em EaD, através da Portaria n.º 301 (07/04/98) e do Decreto n.º 2.494 (10/12/1998), as quais foram substituídas por novas diretrizes de referências de qualidade, no início do século XXI.

Em dezembro de 2004, a Portaria Ministerial n.º 4.361(29/12/2004) normatizou procedimentos de credenciamento e reconhecimento de IES. Em 2005, ocorreu a regulamentação através da Lei n.º 5.622 (19/12/2005) sendo definida como uma modalidade educacional mediada por tecnologias de informação e comunicação, na qual os docentes e discentes realizam atividades educativas, separados espacial e/ou temporalmente. Ressalta-se que essa modalidade de ensino está presente também em cursos presenciais que a utilizam em até 20% de sua carga horária total, na oferta de disciplinas semipresenciais, conforme Portaria n.º 4.059, 13 dezembro de 2004.²

A partir de 2006, o Decreto n.º 5.773 (09/05/06) criou a instância da Secretaria de Educação a Distância (SEED), com poder de emitir pareceres, através de diligências, para os processos de credenciamento e reconhecimento das IES que ofertam educação à distância. Neste mesmo ano, as Universidades Públicas passaram a instituir a EaD, através do Decreto n.º 5.800 (08/06/2006), o qual criou o consórcio Universidade Aberta do Brasil (UAB)³, visando a expansão do ensino superior, através da descentralização de polos de apoio presencial ao longo do país. Ressalta-se que esta modalidade tem o potencial de ser realizada em todos os níveis de ensino (fundamental, médio, técnico e superior), embora apenas os maiores de 18 anos possam cursar o ensino fundamental e médio à distância (MORAN, 2011).

Em 2007, foi editado o Decreto n.º 6.303(12/12/2007) para atualizar algumas questões do decreto anterior, dentre as diretrizes destacam-se que Instituições de

²Destaca-se posicionamento da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), CFESS / CRESS (Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Regional de Serviço Social) e CFAS (Conselhos Federais da Área de Saúde) contrárias à oferta de graduação na modalidade a distância, para seus respectivos cursos. Nesse sentido ver relatórios: Decisão contrária a autorização para curso jurídico na modalidade a distância, caso UNISUL, disponível em: <<http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1235069367174218181901.pdf>>, acesso em 19 de jan. 2012 e Relatório do I Seminário sobre Ensino de Graduação a Distância na Área de Saúde / Março 2011, disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Documento_Final_EaD_03.2011.pdf>.

³ Ver: <http://uab.capes.gov.br/index.php>.

Ensino Superior com autonomia universitária já credenciadas para EaD, não necessitam de autorizações para ofertar novos cursos superiores; o ato de credenciamento definirá a abrangência de sua atuação no território nacional; a duração mínima de um curso não poderá ser inferior à definida na modalidade presencial e o controle de frequência será definido no projeto pedagógico.

Recentemente, o Decreto n.º 7.480 (16/05/2011) reestruturou o MEC extinguindo a Secretaria de Educação a Distância (SEED) que supervisionava a EaD no país. Por outro lado criou a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) a qual é atribuída a competência, no artigo 27, em “estabelecer diretrizes e instrumentos com vistas à supervisão e regulação da educação a distância.” Desta sorte, foi delegada a Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância o papel de exarar pareceres, estudos e critérios para regulação desta modalidade. Portanto, tem-se um momento de reestruturação e reformulação das instâncias legais de regulação para essa modalidade de ensino.

III – Referência Teóricas e Práticas Educacionais: a permanente transmediação

Nesta etapa são apresentadas três abordagens teóricas sobre o processo de aprendizagem, enquanto resultado de interações sociais, em específico para situações que não ocorrem face a face, mas em tempos distintos e espaços alhures. Em comum, busca-se refletir sobre a construção/elaboração do conhecimento centrada em situações de interação mediadas por tecnologias e quais seus potenciais para educação.

Inicialmente, pode-se apontar que um dos principais desafios para EaD estaria em adaptar as experiências que a maioria dos educandos tem, em participar ativamente de plataformas de redes sociais e dos ambientes de informação⁴, para as orientações e práticas de educação à distância. E assimilar sua principal característica, a qual Recuero (2009) destaca como a criação de uma rede que priorize a tessitura de laços na troca de capital social. No caso específico aqui tratado,

⁴Para emergência do ambiente da economia informacional participativo, do século XXI, destaca-se o trecho:

“A series of changes in the technologies, economic organization, and social practices of production in this environment has created new opportunities for how we make and exchange information, knowledge, and culture. These changes have increased the role of nonmarket and nonproprietary production, both by individuals alone and by cooperative efforts in a wide range of loosely or tightly woven collaborations. These newly emerging practices have seen remarkable success in areas as diverse as software development and investigative reporting, avant-garde video and multiplayer online games. Together, they hint at the emergence of a new information environment, one in which individuals are free to take a more active role than was possible in the industrial information economy of the twentieth century.” (BENKLER, 2006, P.2, grifos nossos)

que objetive o desenvolvimento do conhecimento (habilidades/competências) de uma determinada disciplina ao mesmo tempo em que fortaleça laços de aprendizagem entre os alunos. Assim, são apresentadas três perspectivas teóricas complementares.

A partir de VIGOTSKY (1984), o conhecimento é um constructo de representações das experiências sociais historicamente partilhadas. É na comunicação e troca interativa destas experiências, por meio de símbolos culturais, através das diferentes linguagens, que há o efeito da criação de significados individualizados, os quais passam a serem outros conhecimentos reelaborados quando compartilhados coletivamente.

O desafio para o modelo de Educação à Distância está em apontar perspectivas para que também ocorra o estranhamento e a desnaturalização no processo de composição do pensamento, que se transformará em conhecimento. Em outras palavras, na prática educacional cotidiana, há que se incutir o constante pensamento crítico nos educandos do que estão aprendendo, de que forma serão realizadas as atividades pedagógicas, quais os resultados didáticos esperados e outras possibilidades de significações na construção do conhecimento socialmente partilhado, a partir das experiências individuais e através de experiência de vivência prática.

De forma complementar a perspectiva do sócio construtivismo busca-se caracterizar os elementos e técnicas para promover interações a partir da adequação para situações temporal e espacialmente distantes, com as contribuições dos estudos do interacionismo simbólico⁵, em específico a técnica da etnografia intersubjetiva, de Robert Prus (1996)⁶.

Essa forma interpretativa do Interacionismo Simbólico pressupõe que a realidade social é uma criação externa às consciências dos indivíduos, no caso, mediada pela interação intersubjetiva, ou seja, nas trocas mútuas dos conteúdos simbólicos de particularidades das experiências vividas entre indivíduos em grupo.

⁵ Para introdução a tradição da Escola de Chicago, ver: BECKER, H. "A Escola de Chicago", *Mana*, vol. 2, Rio de Janeiro, oct, 1996, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200008, acesso em 25 de jan. 2012.

⁶ Robert PRUS (1996) pertence à tradição sociológica da Escola de Chicago. Na obra "*Symbolic Interaction and Ethnographic Research: Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience*" (1996), busca reformular a perspectiva da tradição interpretativa nas Ciências Sociais Norte Americana. Para tanto, realizou ampla revisão bibliográfica teórica dos filósofos, economistas e sociólogos alemães - Wilhelm Dilthey, George Simmel, Max Weber e Wilhelm Wundt - bem como dos sociólogos e do psicólogo do Pragmatismo Americano - Charles Horton Coole, Hebert Blumer e George Herbert Mead - os quais produziram as bases para tradição interpretativa e que fundamentou o surgimento da corrente do Interacionismo Simbólico.

A noção interpretativa em PRUS (1996) está filiada à tradição do filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911), a respeito da qual o estudo do comportamento humano está na atividade de compartilhar entendimentos ou significações para os próprios comportamentos, circunscrito em situações em que pessoas estão em atividades conjuntas, ao disporem de um código de linguagem em comum, para troca de símbolos de suas experiências.

[...] the interpretivist observe that the study of human behavior is the study of human lived experience and that human experience is rooted in people's meanings, interpretations, activities and interactions. (PRUS, 1996:9)

Assim, a tradição interpretativa sustenta que o conhecimento que temos da sociedade resulta do compartilhamento de experiências humanas, no ato de criar sentidos que orientam as ações dos sujeitos, a partir das significações dadas nessas experiências interativas. Em outras palavras pensar, agir, interagir e dar significações a ações experimentadas.

No contexto da Educação à Distância, a perspectiva de uma etnografia da interação intersubjetiva proporciona observar as situações interativas de contato, que partam do reconhecimento mútuo entre participantes (educadores e educandos) como potenciais produtores de conhecimento que atingem dimensões de realização afetivas, cognitivas e profissionais. Como apontado em outro artigo (Autor) pauta-se por uma agenda que teça relações de fortalecimento do pertencimento e participação ao Ambiente Virtual de Aprendizado em: **Adquirir Perspectivas** – Conhecer a representação que o educando tem do processo de ensino e aprendizagem a distância. Expor e envolver o aluno ao contrato de aprendizagem, expor quais serão as regras de participação e como serão avaliados. No contato dessas duas representações, elaborar o plano pedagógico que preveja canais de negociação entre as partes. **Construir Identidades** – Apresentar situações reflexivas para que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem observem em quais relações estão inseridos conforme as atividades propostas, por exemplo, os trabalhos em grupo. E que tais representações sejam reatualizadas de acordo com as imagens que os sujeitos fazem de si mesmos ao longo da participação no processo. **Realizar Atividades** – Propor atividades, acompanhar a realização de suas etapas apontando outras possíveis formas de participação dos educandos, ou seja, indicar trajetórias individuais e coletivas nas trocas de conhecimento. **Coordenar Associações** – Elaborar estratégias para os educandos que apresentam baixo envolvimento nas atividades de estudo programadas e ou

dificuldades. Propor estratégias de cooperação e aprendizagem entre os próprios alunos diante do material.

A aproximação exploratória sobre as discussões do recente fenômeno social da cultura da convergência nos meios de comunicação, na qual indivíduos de uma sociedade de massas estão conectados, são participantes e produtores de uma inteligência coletiva (JENKINS, 2008). Assim, tem-se a seguinte definição para este fenômeno social: “a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos.” (JENKINS, 2008, p.27). Neste ponto caberia apontar possíveis efeitos deste fenômeno para educação, em específico à distância.

Pontuam-se deste debate alguns conceitos. O primeiro é de *transmídia*, definição que busca abranger o fenômeno de convergir (imbricar) conteúdos das mídias em plataformas independentes e complementares.

[...] a convergência representa uma mudança de paradigma – um deslocamento de conteúdo de mídia específico em direção a um conteúdo que flui por vários canais, em direção a uma elevada interdependência de sistemas de comunicação, em direção a múltiplos modos de acesso a conteúdos que flui por vários canais e em direção a relações cada vez mais complexas entre mídia corporativa, de cima para baixo, e a cultura participativa, de baixo para cima (JENKINS, 2008, p.325).

A conexão entre as mídias está justamente no potencial do conteúdo seduzir os espectadores a participar, ao relatar suas experiências com esses artefatos culturais. Assim, a cultura participativa buscaria focar na atividade em se produzir conhecimento a partir das informações disponibilizadas e não na mera contemplação de conteúdos. Em outras palavras, a observação participante objetiva tecer relações, potencializadas pelas plataformas tecnológicas de interação.

Outro conceito desdobrado deste fenômeno é a perspectiva da narrativa transmidiática, exemplificado por Jenkins (2008), no filme *Matrix* (1999), ao desencadear narrativas de interpretações que extrapolaram o próprio roteiro do cinema, e que possam ser compartilhadas em plataformas virtuais. Recentemente, dois outros exemplos de iniciativas pioneiras na utilização do dispositivo da transmídia para educação, acompanhados pelo autor, são: *Robot Heart Stories*

(Histórias do coração de Robô) e *Alice's Inanimate* (Alice Inanimada)⁷. O primeiro trata de um projeto experimental em que alunos de Montreal (Canadá) e Los Angeles (EUA) devem relatar o itinerário das experiências geográficas, históricas, matemáticas e científicas de um robô acidentado, na primeira cidade, e que precisará atravessar os dois países para embarcar em sua nave que está na segunda cidade. O segundo projeto é a história de uma menina que tem nos dispositivos tecnológicos seu único e melhor amigo. A construção dos seriados é aberta a interação do público, que pode contribuir com múltiplas linguagens como sons, imagens e textos para expressar esta relação.

A partir destas experiências, as possibilidades pedagógicas da abordagem das narrativas transmidiáticas estariam na interação dos educandos com vários suportes de conteúdos de atividades dentro de uma mesma plataforma, e ou outras, as quais contemplem propostas e práticas de aprendizagem e projetem a necessidade de participação e criação de conhecimentos que devem ser compartilhados de forma difusa em fóruns, e-mail e redes sociais. O lócus da ação do professor não é o controle rigoroso de entrega das atividades, mas as orientações para que contribuições interativas sempre ocorram e as etapas sejam concluídas.

Por conseguinte, pode-se propor uma perspectiva pedagógica de *transmediação*, ou seja, um conjunto de práticas e estratégias conjugadas às atividades didáticas (texto, som e imagem) com vistas a atingir a participação dos educandos, em etapas de aprendizagem, orientadas pela perspectiva da interação intersubjetiva, em que haja trocas narrativas das experiências na elaboração do conhecimento, a partir dos conteúdos e orientações disponibilizadas. O foco não está no aluno ou no orientador acadêmico, mas na atividade cognitiva ao converter conteúdos de mídias em aprendizagem. Portanto, o desafio é desencadear processos de desenvolvimento da aprendizagem.

IV – Análise das participações

Nesta última parte, faz-se apresentação e análise dos resultados das interações com alunos de um curso semipresencial em Ciências Humanas Aplicadas, ao longo do primeiro semestre, do período de 08 de junho a 29 de junho de 2011. A partir da

⁷ Para mais informações ver: FLEMING, Laura & BEGEAL, Jen. On Transmedia and Education: A conversation with Robot Heart Stories and Inanimate Alice's. [27 de janeiro de 2012]. <http://henryjenkins.org/>. Entrevistas concedidas a Henry Jenkins.

quantificação da participação dos educandos, ao registrar seus *feedbacks* enviados ao tutor, foram recebidas 200 interações, buscou-se descrever e interpretar a experiência de docência, em ações pedagógicas, na caracterização das ferramentas utilizadas e dos resultados didáticos atingidos e na identificação de padrões das interações dos discentes.

Referentes às atividades didáticas sugeridas pelos profissionais de tutoria, observou-se a elaboração de roteiros com comandos chaves (roteiro de perguntas e propostas), a respeito dos conteúdos e conceitos a serem desenvolvidos para cada disciplina, dispostas em tópicos/etapas, os quais contemplassem a estrutura do trabalho acadêmico a ser desenvolvido. Foge ao objetivo deste artigo tratar as especificidades de cada disciplina, mas sim em narrar às experiências didáticas nas formas de promover a convergência dos conteúdos disponibilizados na plataforma e as estratégias de aprendizagem, a fim de despertar a atividade de pesquisar, conhecer e produzir um conhecimento dos educandos.

Tal perspectiva aproxima-se da metodologia desenvolvida por Alarcão, Leitão e Roldão (2009) em utilizar *feedbacks* formativos pelo potencial que esses recursos têm no: “caráter dialógico, interativo, relacional; b) a aprendizagem como o objectivo final; c) a natureza variada dos contextos.” (ALARCÃO et al, 2009, p.05).

Desse modo, é possível inferir que os *feedbacks* esclarecedores coletivos tinham uma dimensão formativa, uma vez que compreendiam orientações iniciais sobre como elaborar os trabalhos para cada disciplina. O que pressupunha também uma ação de controle retroativo, ou seja, as orientações eram o início do processo dialógico de aprendizagem. A etapa seguinte foi o retorno dos alunos às orientações as quais apresentavam uma graduação na aprendizagem.

Em outro momento, foram enviados *feedbacks* para cada grupo (com respostas individuais), a partir das etapas das atividades desenvolvidas. Ao mesmo tempo foram partilhadas orientações gerais nos fóruns, com objetivo de apontar quais eram as dúvidas recorrentes e possíveis dificuldades. Esse recurso permitiu arquivar de forma individualizada o progresso do conhecimento, nas trajetórias de aprendizagem dos alunos e grupos, ao mesmo tempo em que se registraram as orientações realizadas, a partir das dúvidas suscitadas pelo educando. Destaca-se que os fóruns também foram utilizados, ao longo do bimestre, como espaços na construção gradual das definições de conceitos das disciplinas, os quais seriam verificados nos trabalhos.

Por último, busca-se caracterizar quantiquantitativamente os 200 *feedbacks* resultantes da interação dos educando em EaD, para o período pesquisado. Foram elaboradas três tipologias ideais, após análise do conteúdo do *feedback*, usando como critério principal relacioná-los com a etapa de aprendizagem e como resultante do *feedback* que desencadearam este processo dialógico. Assim, temos as seguintes tipologias e resultados:

Dúvida Geral: Caracterizado pelos *feedbacks* dos educandos com incertezas, hesitações e dificuldades em navegar na plataforma de aprendizado, localizar materiais (artigos para elaboração dos trabalhos), compreender o funcionamento das ferramentas de interação e solicitações. A prática do *feedback* de retorno desenvolvido foi o esclarecedor, através de tutorais passo a passo, para ambientar o aluno aos dispositivos de aprendizagem, e explicar a diferença entre as interações síncronas e assíncronas. Essa foi a interação com o maior número de ocorrências (45% dos casos).

Questões da Disciplina: Correspondem as dúvidas dos temas pertinentes as disciplinas, conceituais e teóricas. Foi o segundo tipo de interação com maior incidência (31% dos casos).

Retorno as Orientações: A participação de retorno as orientações apresentou-se mais baixa. Pode-se justificar que as orientações dos *feedbacks* esclarecedores atenderam aos objetivos. Entretanto, é possível apontar que os comentários orientadores, realizados nos próprios trabalhos, foram um dos fatores para explicar a baixa interação pelo e-mail interno da plataforma de ensino. Foram registrados 24% de casos desse *feedback*.

V – Considerações Finais

Iniciamos o artigo com dados que buscaram caracterizar a expansão da educação a distância para o contexto brasileiro, do início do século XXI (primeira década), com uma estrutura que apresenta a participação majoritária do setor privado na oferta desse serviço, tal como para o ensino presencial. A apresentação desses dados conjugou-se à apresentação da trajetória histórica de dispositivos e instâncias legais que buscam regular este fenômeno em curso.

No segundo momento, apresentaram-se três perspectivas teóricas complementares que orientam a ação pedagógica para a Educação. Apontaram-se os potenciais delas para o contexto de situações de interação mediadas por tecnologias. Assim, pela abordagem vygotskiana a necessidade de se questionar o contexto e as

práticas didáticas, com vistas a construção do conhecimento socialmente partilhado a partir de experiências individuais. Pela abordagem do interacionismo simbólico⁸, com a técnica da etnografia intersubjetiva, de Robert Prus (1996), buscam-se procedimentos para aproximações, interações e entendimento, entre os atores desta relação (educando e educadores). Por fim, a terceira abordagem da cultura da convergência (JENKINS, 2008) aponta para necessidade de se focar nas interações transmediáticas, ou seja, nas atividades e práticas educacionais que motivem a participação, criação de conhecimento e o seu compartilhamento em narrativas difusas em fóruns, e-mail, redes sociais e blogs. A perspectiva pedagógica da transmediação estaria na forma de conjugar as experiências dos alunos em conteúdos de mídias em aprendizagem.

Por último, foram apresentados resultados preliminares na análise quantiquantitativa de 200 feedbacks recebidos dos alunos. O resultado desta análise aponta para prática da convergência na utilização das ferramentas (e-mail e fórum) na estratégia de elaboração de feedbacks que impulsionem o permanente processo dos alunos pensarem suas atividades de forma a corrigi-las e buscarem novas formas de pensar e fazer a atividade planejada, em suma da permanente participação no desenvolvimento da aprendizagem.

Frente a este cenário apresentado é suscitado algumas inquietações para estudos futuros como a situação de uma subordinação polivalente frente a outros tempos e espaços para produção do conhecimento, ou seja, a relativização do tempo, a partir de múltiplos instrumentos tecnológicos (janelas, fóruns, e-mails e telefone) que conjugam as atividades a ser desenvolvida, a permanente orientação o que poderia impactar no tempo para o preparo dos conteúdos e estratégias a serem desenvolvidas.

VI – Referência Bibliográfica

ALARCÃO, I; LEITÃO, A. & ROLDÃO, M.C. Prática Pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo, Revista Brasileira de Formação de Professores, Vol.1, n.3, p.02-29, Dezembro/2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. ° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BENKLER, Y. The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom, Yale University Press, New Haven and London, 2006. 491p.

⁸ Para introdução a tradição da Escola de Chicago, ver: BECKER, H. "A Escola de Chicago", Mana, vol. 2, Rio de Janeiro, oct, 1996, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200008, acesso em 25 de jan. 2012.

_____. Portaria n.º 301. Estabelece procedimentos de credenciamento de instituições para oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Portaria n.º 301, de 07 de dezembro de 1998. Brasília, DF, 1998.

_____. Decreto n.º 2.494, de 10 de dezembro de 1998. Regulamenta o Art.80 da LDB (Lei n.º 9.394/09). Brasília, DF, 1998.

_____. Portaria n.º 4.059. Estabelece critérios para oferta de disciplinas integrantes de grades curriculares, em cursos presenciais, de forma semipresencial. Portaria n.º 4.059, de 13 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004.

_____. Portaria n.º 4.361. Estabelece procedimentos para credenciamento e credenciamento de instituições para cursos de graduação a distância. Portaria n.º 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art.80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto n.º 5.733, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006.

_____. Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF, 2006.

_____. Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 2011.

COSTA, Karla da Silva & FÁRIA, Geniana Guimarães. EaD - Sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>, acesso em 24 de setembro de 2011.

FREITAS, Katia, Siqueira. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2057-68.pdf>, acesso em 21 de setembro de 2011.

PRUS, R. Symbolic Interaction and Ethnographic Research: Intersubjectivity and Study of Human Lived Experience. State University of New York Press, Albany/NY, 1996, 303p.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet, Porto Alegre, Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).191p.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr/jun. 1996.

VYGOTSKY, L. S A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 2002.191p.

MATRIX. Direção: Andy Wachowski, Larry Wachowski. Produção: Joel Silver. Roteiro: Andy Wachowski, Larry Wachowski. Interpretes: Laurence Fishburne, Carri-Anne Moss, Hugo Weaving, Joe Pantoliano e outros. Village Roadshow Productions/Warner Bros, 1999, 1Filme (136 min).
