

UFRJ



**Universidade Federal
do Rio de Janeiro**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARTA TEIXEIRA DO AMARAL MONTES

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO ÉTICA DO PEDAGOGO
FORMADO A DISTÂNCIA**

Rio de Janeiro

2016

MARTA TEIXEIRA DO AMARAL MONTES

Aprendizagem colaborativa na educação ética do pedagogo formado a distância

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Rio de Janeiro
Outubro de 2016

CIP - Catalogação na Publicação

MM779a Montes, Marta Teixeira do Amaral Montes
Aprendizagem Colaborativa na Educação Ética do
Pedagogo Formado a Distância / Marta Teixeira do
Amaral Montes Montes. -- Rio de Janeiro, 2016.
239 f.

Orientadora: MARIA JUDITH SUCUPIRA DA COSTA
LINS SUCUPIRA LINS.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2016.

1. Ética. 2. Aprendizagem Colaborativa. 3.
Presença. 4. Autoria. 5. Formação universitária. I.
SUCUPIRA LINS, MARIA JUDITH SUCUPIRA DA COSTA
LINS, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO ÉTICA DO PEDAGOGO FORMADO A DISTÂNCIA”

Doutorando(a): **Marta Teixeira do Amaral Montes**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins (UFRJ)**


E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

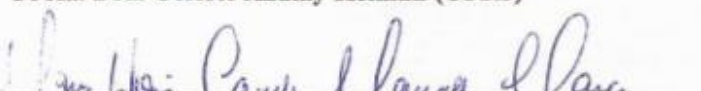
Rio de Janeiro, 26 de outubro de 2016.

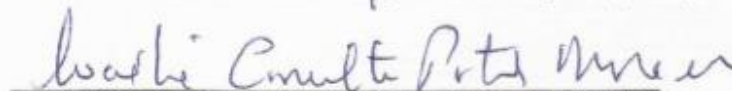
Banca Examinadora:

Presidente:


Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins (UFRJ)


Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)


Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia (UFRJ)


Profa. Dra. Laelia Carmelita Portela Moreira (UNESA)


Prof. Dr. José Manuel Moran Costas (USP)

À minha família, herança de Deus, amigos de caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, amigo de existência, que me oferece todos os dias sua presença real.

À minha família que compreendeu períodos de ausência em momentos tão significativos. Em especial ao Magno pela mão estendida na caminhada e pela amorosa colaboração. Ao Caio e ao Guilherme pelas presenças constantes e estímulos permanentes com suas existências singulares.

À Lica pelo constante e incondicional auxílio.

Aos meus pais por projetaram em mim seus sonhos e investiram tempo e amor na construção de nossa família. De maneira especial, à minha querida e saudosa mãe, que me ensinou as virtudes da coragem, da determinação, da perseverança e da confiança.

Ao meu irmão Marcondes do Amaral pela colaboração contínua em meio ao seu silêncio memorável e à cunhada Kelly Amaral pelas consultorias na Língua Inglesa.

À prof.^a Dr.^a Maria Judith Sucupira da Costa Lins pelos brilhantes momentos de reflexão, pela disponibilidade da amizade e por compartilhar comigo seu aprimorado conhecimento. Por sua presença liberar minha copresença autoral.

Às professoras Ana Ivenicki, Maria Vitória Campos Mamede Maia, Celeste Azulay Kelman, da Faculdade de Educação da UFRJ, pela forma carinhosa com que aceitaram fazer parte da banca e pela colaboração mediante sinalizações relevantes que aprimoraram essa tese.

À professora Lucia Regina Goulart Vilarinho pela caminhada inspiradora na Educação.

À professora Dra. Laélia Carmelita Portela Moreira pela delicadeza em aceitar o convite para participar da banca e por sua relevante presença.

Ao professor José Manuel Moran Costas que tão afetuosamente aceitou meu convite para participar da banca examinadora e me honrou com sua notável presença acadêmica.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ que se disponibilizaram a me ouvir.

Aos amigos professores da EaD da universidade em que atuo porque sempre me encorajaram com atos e palavras e estiveram presentes para responderem as entrevistas de minhas pesquisas.

Aos caros amigos do curso de Doutorado em Educação pela reciprocidade e pelo aprendizado colaborativo. Em especial à amiga Luzia Cruz que mesmo distante geograficamente se fazia presente em e-mails de incentivo.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho.

Pessoas na rede não devem ser vistas como processadores solitários de informação, mas como seres sociais. As pessoas não estão olhando apenas para informação; elas também estão à procura de afiliação, apoio e afirmação. Se nós enxergarmos as pessoas como atores sociais, então devemos ver a rede como uma tecnologia social (DONATH, 1999, p.11).

RESUMO

MONTES, Marta Teixeira do Amaral. Aprendizagem colaborativa na educação ética do pedagogo formado a distância.

Orientadora: SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa

Essa tese tem como objetivo examinar em que medida são realizadas discussões éticas, nos fóruns de discussão, do curso de Pedagogia a distância, de uma universidade no Rio de Janeiro, e se essas discussões contribuem para a formação ética de futuros pedagogos que atuarão no magistério presencial. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, em que empregamos as técnicas da entrevista semiestruturada e dos questionários *online* enviados pela plataforma *Survey Monkey*. As entrevistas e os questionários realizados com professores tinham a finalidade de averiguar como são realizadas as práticas comunicacionais nos fóruns, se essas contêm teor ético, bem como verificar junto aos professores seus conceitos sobre autoria, colaboração e presença. Os questionários aplicados aos alunos intencionavam identificar se as discussões nos fóruns são relevantes para os estudantes e/ou promovem alguma mudança em suas vidas social e laboral. Utilizamos o método da análise de conteúdo e a técnica da análise temática para o tratamento dos dados. Os resultados da pesquisa apontaram que os professores consideram o respeito como um dos valores éticos mais caros na relação de aprendizagem, seguido por comprometimento, responsabilidade, identidade, solidariedade, parceria, atitude, afeto, gentileza e acolhimento. Grande parte dos professores afirmou que propõe discussões éticas nos fóruns, e que seria interessante uma disciplina que tratasse exclusivamente de temas dessa natureza. Os que disseram não propor, afirmaram que sinalizam, antecipadamente aos estudantes, quais posturas são aceitáveis dentro do ambiente acadêmico. A autoria se apresentou como um valor na EaD, porque se estabelece como pilar para que a educação de adultos aconteça. Ao mesmo tempo é o elemento que mais causa apreensão nos professores. Colaboração é uma necessidade didática e estratégica para manter a presença dos alunos. No entanto, verificamos apenas ações isoladas nesse sentido. Presença e colaboração são valores intrínsecos à EaD, tanto para alunos como para professores, e decorrem da realidade hodierna que redimensiona o conceito de presença. Verificamos a premência de aperfeiçoamento de práticas educativas colaboradoras na educação a distância, de investimento no professor e de capacitação docente que visem o fortalecimento dessa modalidade e de suas especificidades. Atuar na EaD é conseguir aglutinar os alunos em torno de um projeto sustentado pela tríade: autoria, colaboração e presença. Apresentamos nessa tese a metodologia ético-didática inédita, original e resultante da pesquisa dessa tese e que denominamos de AuCoPre (**au**toria, **co**laboração e **pre**sença), que se fundamenta na responsividade discente, no binômio pensar-agir e na teoria da Aprendizagem Baseada em Inquéritos. Entendemos a AuCoPre como uma recomendação para a aprendizagem no ensino superior porque que exige do aluno atitudes relevantes, como: respeito, colaboração, papel ativo, autonomia, corresponsabilidade no processo educativo, posicionamento responsável e ético na construção de saberes.

Palavras-chave: Ética. Aprendizagem colaborativa. Presença. Autoria. Fóruns de discussão. Formação universitária

ABSTRACT

MONTES, Marta Teixeira do Amaral. Aprendizagem colaborativa na educação ética do pedagogo formado a distância

Orientadora: SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa

This thesis aims to examine to what extent are held ethical discussions in the discussion forums, from a distance undergraduation course in Pedagogy, in a university in Rio de Janeiro, and if these discussions contribute to the ethical background knowledge of future teachers who will work in the presential modality. A qualitative research, in which we used the techniques of semi-structured interviews and online questionnaires sent by the Survey Monkey platform was, then, employed. The interviews and questionnaires used with the teachers aimed at investigating how communication practices are performed in the forums, that is, if they contain ethical content and check with the teachers their concepts of authorship, collaboration and presence. The questionnaires given to students, in turn, aimed at scrutinizing whether the discussions in the forums are relevant to them and / or promote a change in their social and working lives. We used the content- analysis method and the thematic- analysis technique when dealing with the data. The results showed that teachers consider respect as one of the most expensive ethical values in the teaching/learning relationship, followed by the values of commitment, responsibility, identity, solidarity, partnership, attitude, affection, kindness and care. Most of the teachers involved in the research stated that they propose ethical discussions in the forums, and added that a discipline that deals exclusively with issues of this nature would be interesting. Those who said they were not used to assigning activities like this, acknowledged that they signpost, in advance, to students what type of behavior is considered acceptable within the academic environment. The authorship was, then, presented as a value in distance education, because it is established as a pre-requisite for adult education to happen. At the same time, it is the element that causes most concern among teachers. Collaboration is, therefore, both a didactic and strategic need to maintain students attendance. However, we could notice only isolated actions that attempted to look at this issue. Presence and collaboration are intrinsic values to distance education, both to students and teachers, and result of today's reality, which resizes the concept of presence. We checked the urgent need of improvement in the collaborative educational practices in distance education, as well as the need of investment in the teacher and in teacher- training activities aimed at enhancing distance education and its specifications. Acting in distance education means gathering students around a project supported by a concept that is threefold: authorship, collaboration and presence. We present in this thesis, then, an ethical and didactic and unprecedented methodology entitled 'AuCoPre', which aims to combine the aforementioned concepts; and it is based on student responsiveness, on the thinking-acting binomial and on the theory of learning-based surveys. We understand AuCoPre as a recommendation for learning in higher education, because it requires from the student relevant attitudes, such as collaboration, active role, responsibility in the educational process, responsiveness and ethics in the construction of knowledge.

Keywords: 1. Ethics. 2. Collaborative learning. 3. Presence. 4. Authorship. 5. Discussion forums. 6. University education

SUMÁRIO

Prólogo.....	xv
INTRODUÇÃO	18
1.1 Problema de pesquisa	18
1.2 Objetivos	21
1.3. Justificativa	22
1.4. Procedimentos Metodológicos	28
1.4.1. Tipo de Pesquisa	29
1.4.2. Universo e Amostra	29
1.4.3. Coleta de Dados	30
1.4.4. Tratamento dos Dados	32
1.4.5. Limitações do Método	34
2 O DESAFIO DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO ONLINE	35
2.1. Ética nas redes sociais	36
2.2. Ética, prática pedagógica <i>online</i> e formação discente	59
2.3. Valores éticos necessários à formação <i>online</i> de pedagogos	71
3 AS CATEGORIAS AUTORIA, COLABORAÇÃO E PRESENÇA COMO ELEMENTOS ESTRUTURANTES NA EDUCAÇÃO ONLINE	82
3.1. Teorias da educação a distância	83
3.2. Autoria discente na educação a distância	89
3.3. Aprendizagem colaborativa como suporte didático no fórum de discussão.....	100
3.3.1 A aprendizagem baseada em inquéritos	111
3.4 Presença como elemento aglutinador e de sucesso nas discussões dos fóruns.....	116
4 METODOLOGIA AUCOPRE	130
4.1 A aprendizagem de adultos na perspectiva da ação e do pensamento	131
4.2 Metodologia AuCoPre: estratégia ético-didática na educação <i>online</i> para a aprendizagem responsiva	136
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	147

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....183

7 REFERÊNCIAS190

APÊNDICES203

APÊNDICE A _ APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA

APÊNDICE B _ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE C _ ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA

APÊNDICE E – ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA COLETADAS POR QUESTIONÁRIOS REALIZADOS PELO SURVEY MONKEY.

APÊNDICE G – ÍNTEGRA DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS

LISTA DE SIGLAS

ACAC	Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CMC	Comunicação Mediada por Computador
CoI	Comunidade de Inquirição
CSCL	Computer Supported Collaborative Learning
EaD	Educação a distância
EN	Ética a Nicômaco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MJI	Moral Judgment Interview
PNG	Plano Nacional de Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REA	Recursos Educacionais Abertos
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Comparação entre as perspectivas teóricas sobre EaD. Adaptado de Moore; Kearsly (1996)

Quadro 2: Exemplos de *emoticons* textuais

Quadro 3. Exemplos de palavras utilizadas no internetês

Quadro 4. Exemplos de *emojis* utilizados nos textos produzidos nas redes sociais e em aplicativos de mensagens

Quadro 5. Elementos, categorias e indicadores de comunidade de Inquirição (GARRISON; ANDERSON, 2007)

Quadro 6. Modelo andragógico de aprendizagem

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo dos REAs. Disponível em: <http://educacaoaberta.org/wiki/images/1/19/Ciclo-rea.png>

Figura 2. Inter-relação entre os métodos ativos de aprendizagem. Adaptado de Spronken-Smith *et al*, 2008.

Figura 3. Processo de construção do conhecimento na Aprendizagem Baseada em Inquéritos. Adaptado de CILASS, 2016.

Figura 4. Modelo de comunidade de Inquirição

Figura 5: Ciclo de aprendizagem com base na experiência. Adaptado do modelo de Kolb.

Figura 6. Modelo da aprendizagem baseada em inquéritos. Adaptado de Justiça *et al*, 2002, p. 19.

Figura 7. Metodologia ético-didática AuCoPre

Figura 8. Dinâmica da construção dos conceitos. Retirado de Montes (2016)

Prólogo

Minha vivência como pedagoga e professora, continuamente me levou a refletir sobre a finalidade da Educação, e a forma como os alunos aprendem e aplicam o conhecimento construído. Uma questão que sempre esteve em minhas reflexões, enquanto professora do ensino superior, é que a educação não pode se limitar ao simples ato mecânico de decorar informações. Educação é transformação mediante a construção valorativa do ser humano. É humanização!

Nesse pensamento, a questão ética é um elemento basilar para pensar educação, e a forma como a realizamos em sala de aula. Entender e discutir os problemas interpessoais derivados do encontro de pessoas, e destas com as várias instituições e entes com quais lidamos, é ponto fundamental para compreendermos os processos educacionais. Outro tema importante, nesse contexto, concerne aos usos sociais que fazemos dos instrumentos que dispomos na sociedade. Essa análise reflexiva é uma tarefa intelectual muito agradável e de grande valor para mim.

Após vários anos atuando como professora no ensino presencial, iniciei, em 2004, a trajetória profissional como docente na educação a distância, na modalidade *online*. A prática nesta modalidade contribuiu para intensificar minha perspectiva pedagógica entre ética e educação, porque no contexto digital questões morais e comportamentais, na relação educacional, ganham novos contornos didáticos e pedagógicos. Isso porque toda a relação é mediada pelo computador.

Ser professora do ensino superior é compreender que minha função social está diretamente ligada à formação profissional e de vida de outras pessoas. É entender que minha intervenção pedagógica influencia, de modo valorativo, a trajetória de inúmeros estudantes. Reconheço que ser professora da EaD exacerba essa função, em razão de a relação educacional, no espaço virtual, acrescer ao processo de ensino-aprendizagem outros elementos que não estão presentes no ambiente presencial, ou retirar dele componentes tão familiares ao processo educativo. No ambiente digital, sai de cena o corpo físico e entra a linguagem como fator de presença. O caráter do aprendizado individual ganha uma necessidade de experiência em grupo e colaboração para manutenção da presença individual. O texto pessoal recebe no fórum de discussão destaque e exposição ilimitados fazendo da autoria uma contínua coautoria. Novos conceitos para antigas concepções, mas todos envolvidos em questões éticas. Essas premissas me motivaram a realizar essa pesquisa de doutorado.

Na pesquisa de mestrado, cujo tema versava sobre as implicações do fórum de discussão, encontrei resultados muito interessantes que apontavam para a importância da ética na mediação docente no fórum de discussão. Esse fato me impulsionou a fazer essa pesquisa de doutorado.

Para isso, foram estabelecidas cinco linhas de estudo que se constituíram como capítulos ou subcapítulos nesta tese. Dessa forma, o trabalho divide-se da seguinte maneira: valores éticos na formação de pedagogos, autoria discente na educação a distância, colaboração como ferramenta didática na EaD e presença como fator aglutinador na construção do conhecimento no fórum de discussão. A partir desses elementos basilares será estabelecida uma ferramenta ético-didática denominada AuCoPre (o nome é oriundo da junção das palavras Autoria, Colaboração e Presença). Nosso objetivo é que esse recurso seja útil para professores em sua prática pedagógica de mediação no fórum e para estudantes como uma forma de aproximação desses com o conteúdo trabalhado.

Esta introdução traz a visão geral do assunto com breves colocações acerca das mudanças sociotécnicas, seus desafios e as implicações para a Educação. Apresentamos a justificativa, os objetivos, o problema que instigou a realização desta pesquisa e a metodologia utilizada.

O capítulo 2 discute sobre o desafio da ética na educação *online* e a importância da inserção de debates de cunho moral nas discussões dos fóruns. Explora situações do cotidiano social e acadêmico para discutir questões éticas no ambiente universitário e evidencia a necessidade desses debates, mediante a aprendizagem colaborativa como instrumento didático na formação técnico-ética dos pedagogos.

O capítulo 3 aborda a relevância da aprendizagem colaborativa para os processos educacionais *online*. Apresenta a autoria, a colaboração e a presença como elementos estruturantes na EaD. Retrata esses conceitos na atualidade a partir dos ambientes cibernéticos que modificaram seus sentidos devido à inserção da internet e das ferramentas colaborativas, que permitiram a construção de comunidades virtuais próprias do ciberespaço.

Nesses capítulos será realizado o arcabouço teórico sobre os conceitos científicos que tratamos nesta tese. Serão discutidas as categorias da colaboração, autoria e presença para a construção de um ambiente interativo nos fóruns de discussão do AVA e a importância da interatividade para a formação ética do pedagogo. Também serão argumentadas as implicações de uma metodologia adequada e pertinente à aprendizagem em rede.

O capítulo 4 apresenta uma metodologia pensada, especialmente, para o Ensino Superior na graduação *online* com base nos conceitos discutidos no capítulo anterior: a metodologia

AuCoPre. Essa reúne as categorias da autoria do estudante, da colaboração do grupo e da presença social discente enquanto membro do fórum e do espaço social criado no AVA.

Para examinarmos esses temas utilizamos como embasamento teórico alguns estudiosos importantes em cada área. Para a análise sobre ética, fizemos uso dos referenciais teóricos de Aristóteles expressos em *Ética a Nicômaco* (EN), MacIntyre (2001) e Sucupira Lins (1997; 2010). A discussão sobre educação *online* e suas implicações buscou sustentação em Palloff e Pratt (2007, 2012), Moran (2012; 2015) e na teoria da tridimensionalidade de Verduim e Clark (1991).

A análise da categoria colaboração encontrou suporte teórico em Piaget (1998) e Kohlberg (1979) e nas definições de: Johnson, Johnson e Smith (1991), Stahl e Dillenbourg (2006) e Moran, Masetto e Behrens (2012). Nesta categoria discorreremos sobre a aprendizagem colaborativa e elegemos o modelo pedagógico da Aprendizagem Baseada em Inquéritos (*Inquiry Based Learning*) para evidenciar a prática colaborativa. Utilizamos como referencial teórico para esse tema: Spronken-Smith (2008), Brunner (2008) e Justice (2002). Fizemos menção a outros pesquisadores que também tratam do tema.

Para discorrermos sobre autoria, fundamentamos nossa discussão no conceito teórico de Bakhtin (1997) com a finalidade de entendermos os elementos fundamentais do discurso: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O tema presença foi analisado por meio da visão heideggeriana de ser e tempo e de outros autores mais contemporâneos como: Garrison, Anderson e Archer (2007).

O capítulo 5 tem como objetivo interpretar os dados coletados na pesquisa realizada com professores e estudantes do curso de Pedagogia a distância. Realiza deduções acerca do processo educativo *online* e da formação ética desses futuros professores formados a distância. Interpreta as falas dos professores para discorrer sobre:

1. valores éticos exigidos no contexto digital de aprendizagem;
2. necessidade da colaboração como estratégia didática e metodológica para a prática docente no AVA;
3. a proposição ou não de questões éticas nos fóruns de discussão e sua pertinência naquele espaço;
4. o contexto digital de aprendizagem e as diferenças metodológicas para a formação ética do pedagogo fundamentadas nos conceitos de autoria, colaboração e presença. Serão realizadas as interpretações dos dados coletados na pesquisa e a inter-relação com o projeto pedagógico do curso de Pedagogia para inferirmos acerca das questões de estudo propostas nesta tese.

Por fim, o capítulo seis estabelece as considerações finais, nas quais resgatamos as questões de estudo desta tese com o objetivo de respondê-las e fazer uma articulação teórica entre os resultados do campo e a discussão acadêmica realizada.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O capítulo a seguir apresenta a visão geral do tema trabalhado nessa tese e o contexto geral em que foi elaborada. Demonstra a justificativa, os objetivos, o detalhamento da metodologia da pesquisa e a organização dos capítulos desse trabalho.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problema de pesquisa

A invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, influenciou a tecnologia da escrita e transformou o meio social, determinando a forma linear e sequencial de leitura e de aprendizado que vivenciamos desde aquele momento. As tecnologias informáticas e digitais criadas a partir do século XX alteraram essa linearidade do texto escrito e reestruturaram sua sequencialidade, bem como a lógica da leitura, que passa a ter uma propriedade hipertextual. Essa mudança inaugura um novo campo para a criação de múltiplas possibilidades textuais, de interação e de colaboração: o hipertexto. O hipertexto é o texto em formato digital disponibilizado pelas redes de computadores, composto por blocos de textos, imagens e sons que podem ser acessados em qualquer lugar do mundo e ao mesmo tempo, por meio dos *links*¹ (LÉVY, 1999).

As transformações sociotécnicas decorrentes do uso da informática no cotidiano contemporâneo modificaram as relações sociais e alcançaram a área educacional. As tecnologias da informação e da comunicação (TICs) estão gradativamente sendo incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem e promovendo o surgimento de cursos e materiais específicos para a Educação a Distância (EaD). A educação a distância, na modalidade *online*, utiliza os sistemas de hipermídia baseados na *Web* que permitem ao estudante a exploração de hipertextos, páginas, gráficos, vídeos e mídias de maneira livre e simultânea numa disposição não sequencial ou linear da leitura. A hipermídia pode ser definida a partir da utilização de páginas da internet que utilizam textos organizados numa metodologia criada em rede, reticulada e hipertextual com “imagens estáticas ou dinâmicas, panoramas, vídeos e sons texturizados, não mais como elementos ilustrativos, mas como discurso e *links* conceituais, todos juntos numa amálgama de interatividade e imersão total” (PETRY, 2003, p. 03).

A capacidade de integração de mídias proporciona ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) uma série de recursos e atividades de caráter síncrono e assíncrono, estabelecendo ambientes e *interfaces*² colaborativos. A forma síncrona admite a comunicação entre as pessoas em tempo real, isto é, o emissor profere uma mensagem para o receptor e este

¹ Elemento de hipermídia formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado provoca a exibição de novo hiperdocumento.

² Um espaço em que ocorre a interação das pessoas por meio da conexão entre duas máquinas de qualquer tipo e que fornece suporte para a comunicação entre vários níveis.

a recebe instantaneamente, como acontece nos *chats*, por exemplo. Já no formato assíncrono é possível, mas não necessária a participação simultânea das pessoas. O emissor publica uma mensagem e o receptor a lerá em outro momento. O fórum é um exemplo desse tipo de comunicação.

As modificações provocadas pelas TICs e a proliferação da cultura cibernética nos dias atuais nos conduz à reflexão sobre as novas formas de construção do saber e nos leva a pensar acerca da ética no ambiente digital, especialmente diante de questões concretas vivenciadas nos contextos social, educacional e profissional. As novas formas de escrita digital e de comunicação entre as pessoas, disponíveis no mundo virtual promoveram a criação de uma população enorme que ocupa o espaço cibernético e nele estabelece comunidades virtuais, grupos de interesses e redes de comunicação. A socialização no ambiente virtual cresce a cada dia, fazendo aumentar o número de ferramentas digitais que expandem a capacidade de comunicação mediada por computador (CMC) e permitindo maior interação nas redes sociais.

As redes sociais na internet compõem uma realidade contemporânea e sendo composta por dois elementos fundamentais: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e conexões (interações ou laços sociais) (WASSERMAN; FAUST, 1994; DEGENNE; FORSE, 1999). De forma análoga ao que acontece no presencial, na rede virtual o foco é a estrutura social empregada porque não é possível isolar os atores sociais e nem tampouco suas conexões (RECUERO, 2009). A rede social não existe sem conexão e interação entre as pessoas. Detalharemos no subcapítulo 2.1 os elementos que compõem as redes sociais na internet.

Da mesma forma, o fórum de discussão no AVA não acontece sem a interação dos estudantes. A construção do conhecimento não ocorre no fórum se não houver participação de alunos e professor. Para que haja a participação efetiva e pedagógica desses agentes no fórum é necessária a realização de um trabalho didático fundamentado na construção colaborativa. Essa construção será fomentada pelo professor, na medida em que ele conseguir criar situações que permitam ao grupo participar de maneira dialógica, autônoma e efetiva (MONTES, 2016).

Essa postura didática nos conduz à ponderação sobre a necessidade da formação do professor para o enfrentamento dos desafios da EaD. Atuar na educação, seja presencial ou a distância, exige do docente o desenvolvimento contínuo de competências e habilidades técnicas, conceituais, discursivas e atitudinais. De igual forma, essas capacidades precisam ser construídas pelos alunos no ambiente acadêmico e o docente é o sujeito fundamental e integrante nessa construção pedagógica discente.

Estudar a distância e por meio do computador, em um horário estabelecido pelo próprio estudante e em geral da própria casa, reúne todas as questões intrínsecas e usuais relativas ao

processo educativo e ainda exacerba a questão ética do ato educacional. Isso porque exige do estudante um posicionamento ético, uma escolha pensada acerca de cada ato que ele realiza no AVA. Cabe a ele estudar ou não, participar do fórum ou não, escrever ou não, pedir alguém que responda as atividades por ele ou não. Essas demandas aludem tanto ao ambiente presencial como ao virtual. Nada impede a um aluno de um curso presencial que solicite a outrem para realizar seu trabalho acadêmico. O mesmo ocorre no virtual. No entanto, no AVA como a presença física de aluno e professor não coincidem no mesmo tempo e lugar, a probabilidade da dúvida sobre a autenticidade do trabalho ou da postagem do aluno pode parecer maior. Assim como podem aparentar como mais fáceis e convidativas as oportunidades de burlar determinadas atividades e regras.

Estudar, sobretudo estudar a distância é uma atividade que exige do aluno um posicionamento ético. A distância empregada na EaD pode, de alguma maneira, transmitir ao estudante a falsa impressão de que ele se encontra sozinho no ambiente e que suas ações naquele espaço não serão vistas, percebidas ou compartilhadas por outras pessoas.

Outra dúvida usual existente no senso comum acerca da EaD, diz respeito à autenticidade de quem efetua as tarefas ou conversa com o professor nos fóruns de discussão. Pode haver, por parte de alguns, a suspeição acerca da autoria das tarefas acadêmicas. Professores revelam uma inquietação importante em relação à cópia literal de textos da internet, realizada pelos estudantes, sem as devidas referências (MONTES, 2016).

Todas essas são questões de cunho ético na Educação, entretanto ficam mais acentuadas na EaD, porquanto nessa modalidade lidamos, especialmente, com a linguagem verbal. Para participar do fórum de discussão, o estudante tem necessariamente que escrever. Esse tipo de linguagem evidencia o perfil linguístico do estudante, suas potencialidades e fragilidades, bem como revela com mais clareza as questões de cópia. Em contrapartida, o professor reconhece, prontamente se o comentário feito pelo aluno no fórum é ou não de sua autoria, devido ao estilo literário empregado na postagem. Uma simples pesquisa em buscadores da internet evidencia se a cópia foi realizada.

A prática do copiar e colar no fórum de discussão é ação reiterada, inviabiliza a interação do grupo e impede a construção do conhecimento pelo estudante. Essa conduta anula a construção didática do conhecimento porque é no fórum que o debate ocorre, as dúvidas são suscitadas e as argumentações engendradas pelos alunos. No fórum está configurado o âmbito da discussão, da construção e da desconstrução de ideias, de valores e conceitos (MONTES, 2016). O local apropriado para o aprendizado de assuntos técnicos e teóricos, mas sobretudo de questões éticas, porque é ali que o professor pode propor temas que levem o estudante a

refletir sobre assuntos sociais. No espaço do fórum, a partir de um planejamento didático apropriado, o docente tem a possibilidade de estimular a capacidade de compreensão do estudante acerca das consequências de uma dada situação, organizar fatos relacionados a ela, e aplicar coerentemente regras e princípios morais para essa dada situação. Ou seja, exercitar o “pensamento reflexivo e o discurso racional” dos estudantes (LIND, 2000, p. 22) numa perspectiva ética.

Por isso, ratificamos a questão ética do ato educativo sobretudo na EaD, posto que o meio social é o lugar adequado para que o indivíduo exercite sua capacidade de deliberar, ou seja, tomar uma decisão com base nos valores morais, depois de refletir sobre seus próprios atos e os atos alheios.

1.2 Objetivos

Temos como objetivo geral nesta pesquisa investigar se as discussões realizadas nos fóruns podem contribuir para a formação ética dos estudantes, a ponto de oferecer suporte ao exercício pedagógico desses docentes no magistério presencial. Os objetivos específicos são:

- Examinar em que medida são realizadas discussões éticas relevantes no curso de Pedagogia a distância de uma universidade no Rio de Janeiro;
- Investigar se os professores do curso de Pedagogia dessa universidade estabelecem a educação ética como parte integrante do currículo, a partir dos conceitos de colaboração, presença e de autoria;
- Saber se os professores entrevistados compreendem o ensino a distância e seus espaços de discussão como suficientes para a formação ética de um pedagogo que atuará presencialmente;
- Identificar quais apontamentos feitos pelos professores evidenciam desenvolvimento ético na formação docente;
- Entender em que medida o planejamento do currículo do curso de Pedagogia considera discussões sobre os problemas éticos e morais contemporâneos;
- Averiguar com os estudantes do curso de Pedagogia a distância se os debates promovidos nos fóruns de discussão fomentam reflexão pedagógica ou ética em sua formação ou vida social.

No cenário sociotécnico é importante investigarmos se os estudantes são confrontados com problemas no campo da ética e como os professores a distância abordam essas demandas.

Temos como problema dessa pesquisa o seguinte questionamento: As discussões dos conteúdos de aula, no fórum de discussão, contribuem para a formação ética do pedagogo, a ponto de oferecer suporte ao exercício pedagógico desses docentes no magistério presencial?

A partir dessa abordagem, definimos as seguintes questões norteadoras:

- A aprendizagem colaborativa pode ser uma estratégia didática para a formação de valores éticos no curso de Pedagogia?
- Autoria, colaboração e presença podem funcionar como uma tríade pedagógica para promover aprendizagem significativa e responsável?

1.3. Justificativa

A relevância deste trabalho está na constatação de que a educação *online* vem crescendo e hoje abarca um número significativo de estudantes, principalmente na área do magistério. Os resultados do Censo da Educação Superior³ de 2014, publicados no ano de 2015, apontam um crescimento de 571% no número de cursos de educação a distância e de 315% no número de matrículas nesta modalidade.

Em 2003, os estudantes de cursos de graduação a distância no país representavam 0,99% do universo dos estudantes, em 2014 essa participação passou a ser de 23,4%. Em poucos anos houve um aumento significativo no ensino superior a distância, considerando o universo de matrícula no ensino superior. Enquanto 76,6 % são da modalidade presencial, 23,4% estão no ensino a distância. Em números reais, considerando somente a modalidade a distância, temos o total de 1.341.842 estudantes matriculados na EaD.

Desse total, 540.693 estudantes estão matriculados nos cursos de licenciatura, representando 36,9% do total de matrículas. A maioria dos matriculados no ensino superior a distância (40,4%) cursa licenciatura, enquanto 32,3% estão matriculados nos bacharelados e 27,3% nos cursos tecnológicos. Quando verificamos os dados da modalidade a distância em cursos de licenciaturas, observamos que na rede privada o índice de matrículas é de 51,1% para a modalidade a distância, enquanto na rede pública esse índice é de apenas 16,6%.

Em 2014 foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas pelas instituições de ensino superior brasileiras, sendo 78,5% de vagas novas e 90,2% em instituições privadas. A rede Federal ofereceu 343 mil novas vagas e 114 mil vagas remanescentes para ingresso em cursos de graduação. Os dados do Censo da Educação Superior de 2014 comprovam o crescimento

³ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior> ou em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf

contínuo da modalidade a distância no Brasil. No entanto, demonstram que há uma discrepância considerável entre o número de ingressantes e concluintes. Em 2014, o número de concluintes em cursos de graduação presencial praticamente se estabilizou em relação ao ano de 2013, atingindo o percentual de 81,5%. Esse panorama não se mantém o mesmo quando analisamos os dados dos concluintes na EaD. Nesse mesmo ano, os resultados atestam que apenas 18,5% dos alunos concluíram o curso de graduação no período entre 2003-2014. Esses números nos alertam à uma reflexão sobre a modalidade e as metodologias utilizadas, assim como para a pesquisa e à produção de conhecimento nessa área, uma vez que há um expressivo ingresso e um percentual reduzido de alunos formados.

Esses dados, especialmente os relacionados ao ensino a distância, nos fazem pensar com mais preocupação sobre o objeto da ética porque esses estudantes estão sendo formados em cursos a distância, mas atuarão, na maioria dos casos, na esfera presencial. Ratificamos a necessidade de atividades acadêmicas no ensino universitário que exercitem os valores morais e os tratem como parte fundamental do conteúdo, dado que esses valores precisam ser praticados para serem interiorizados e assim integrados às práticas cotidianas do sujeito.

Em busca de informações acerca da ética e da aprendizagem no contexto digital, fizemos uma pesquisa exploratória no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que resultou em publicações relevantes e correlatas ao tema deste estudo. Foram utilizadas na pesquisa as seguintes palavras-chave: ética, formação de pedagogos, aprendizagem colaborativa e educação a distância.

Na busca realizada no banco da CAPES, utilizamos de início as palavras aprendizagem colaborativa, formação de pedagogos e ética. Apareceram 58.155 registros, dos quais 2.098 eram concernentes à área de Educação. Deste subtotal, apenas 38 trabalhos estavam de alguma forma relacionados ao que estamos pesquisando. Destacamos alguns trabalhos importantes e correlacionados, de alguma forma, ao assunto que tratamos nessa tese:

1. Aprendizagem colaborativa mediada pela tecnologia no curso de formação de tutores em EA (VILLALOBOS, 2007);
2. SEEAD - Um Modelo de Tomada de Decisão Sobre Tecnologias na Educação a Distância Baseado em Projetos Político-Pedagógicos (COMASSETTO, 2001);
3. E-Grupo: um ambiente para suporte à aprendizagem colaborativa baseada na Web (MENDES NETO, 2000).

A tese de Villalobos (2007) teve como objetivo a análise da aprendizagem colaborativa apoiada pelas interfaces *chat* e conferência no AVA do Curso de Formação de Tutores em EaD, do convênio USP/UFBA. Tinha como objetivo investigar os aspectos pedagógicos e

tecnológicos implicados na aprendizagem colaborativa mediada pela conferência e pelo *chat*.

O segundo trabalho é uma dissertação em que se desenvolve um modelo para auxiliar na tomada de decisão sobre as tecnologias a serem utilizadas na EaD com base em especificações de projetos político-pedagógicos (COMASSETTO, 2001);

No terceiro trabalho, a dissertação de Mendes Neto (2000) apresenta um ambiente que possibilita aos alunos da EaD interagirem entre si e com um ou mais facilitadores para a realização de trabalhos em grupo. O ambiente viabiliza a utilização dos recursos da Web que oferecem aos alunos novas formas de interação, coordenação de trabalhos, alocação de tarefas e outras atividades, não disponíveis atualmente em cursos presenciais.

Ainda na plataforma da CAPES, pesquisamos as palavras ética e educação a distância, com o filtro “Tecnologia e Gestão em Educação a Distância”. Obtivemos uma amostra de 33 registros, mas somente dois trabalhos que tinham algum tipo de relação com o que estamos tratando nesta tese. A seguir os trabalhos destacados:

1. Análise do uso de recursos de mídias sociais para elevar o grau de presença social em ambientes virtuais de aprendizagem (COELHO, W.G, 2013). Nessa dissertação, o autor discute a necessidade de compreendermos e estimularmos maior interação entre os aprendizes no AVA, a partir do conceito de presença social.
2. Fóruns de Discussão na Educação a Distância *online*: dialogismo nas práticas de linguagem (MARINHO, 2014). Nessa dissertação, a autora discute a importância dos fóruns de discussão como espaço pedagógico e de comunicação assíncrona na modalidade *online*.

Na primeira tentativa na plataforma da BDTD, pusemos as palavras-chaves: ética; ensino a distância; formação de pedagogo, na caixa “todos os campos”, e encontramos 45 documentos entre teses e dissertações. Utilizamos na pesquisa o termo ensino para filtrar a busca, no sentido de encontrarmos estudos relacionados, especificamente, à EaD. Do quantitativo identificado, seis trabalhos faziam menção à EaD, no entanto desses trabalhos apenas quatro estavam relacionados diretamente à educação à distância ou ao propósito desta tese. Duas dissertações e duas teses expostas, respectivamente, a seguir:

1. Pedagogia, Tecnologia e ética na formação do educador (SOUSA, 2001);
2. Aprendizagem da ética em ambientes virtuais (FERREIRA, 2006);
3. Compreensão, autoria e ética: movimentos e possibilidades em curso de gestão pública a distância (BIANCAMANO, 2007);
4. Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil (PASQUALLI, 2013).

O primeiro trabalho é uma dissertação e teve como foco oferecer subsídios para a melhoria na formação do educador, a partir de considerações sobre os fundamentos históricos da EaD no Brasil, e da análise da Didática no Brasil (SOUSA, 2001). O objetivo era a divulgação do uso das mídias, a fim de sensibilizar os educadores no manuseio das ferramentas tecnológicas digitais.

A segunda dissertação (FERREIRA, 2006) teve como objetivo a elaboração de objetos de aprendizagem para internet e a análise de um programa de aprendizagem em ambiente virtual, com a finalidade de construir um programa de aprendizagem para a disciplina de Ética e Filosofia da Ciência, que poderia ser utilizada como ferramenta para professores e alunos em ambientes virtuais de aprendizagem.

O terceiro trabalho é uma tese e buscou responder alguns questionamentos relacionados com a aprendizagem do indivíduo, fundamentando-se em teorias de Jean Piaget e de Mikhail Bakhtin, explorando as possíveis interlocuções entre as ciências administrativas e da educação (BIANCAMANO, 2007). O foco desse estudo foram os processos e movimentos de autoria, compreensão e ética do sujeito enquanto integrante de um grupo, em ambientes virtuais cooperativos e colaborativos.

O quarto trabalho, uma tese, buscou compreender o problema dos saberes docentes dos cursos de Licenciatura das Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – através da modalidade de EaD (PASQUALLI, 2013).

Na segunda tentativa no BDTD, fizemos a busca pelas palavras-chave: aprendizagem colaborativa e autoria. Foram mostrados 22 trabalhos. Dentre os trabalhos apresentados, destacamos três que são pertinentes ao nosso objetivo de pesquisa.

1. Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância: A construção do conhecimento no contexto universitário (SALES, 2013);
2. Ferramenta de autoria colaborativa para construção de conhecimento e concepção de documentos baseados em mapas conceituais aplicados ao contexto de ensino a distância (COELHO, A, 2007);
3. Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores (ARAGÓN, 2001);

A primeira tese relaciona os processos interativos de mediação e autoria desenvolvidos nos fóruns de discussão com as práticas curriculares de um curso de especialização lato sensu na modalidade a distância (SALES, 2013). O objetivo geral era compreender como se consolida a inter-relação entre processos de autoria e de mediação nos fóruns de discussão, enquanto

práticas de currículo.

O segundo trabalho trata-se de uma dissertação, e pesquisa o conhecimento e a aprendizagem sob a perspectiva da construção compartilhada com os recursos tecnológicos (SOUSA, 2001). Propõe um protótipo de um ambiente colaborativo como solução para o processo de construção do conhecimento mediante o uso de mapas conceituais e recursos de vídeo para sustentar o processo de aprendizagem.

O terceiro trabalho (ARAGÓN, 2001) é uma tese que discute o processo de construção compartilhada de conhecimento em um curso de formação de professores, desenvolvido em um AVA sob a perspectiva da teoria de Piaget.

Nas pesquisas realizadas, identificamos estudos relevantes na área de aprendizagem colaborativa. Mas, ainda pouco conteúdo na esfera ética como suporte educativo na EaD, se comparado com os resultados de outros temas na área da Educação. Nos trabalhos pesquisados, distinguimos que há uma preocupação com os aspectos tecnológicos da educação a distância, em detrimento da discussão ética do uso dos recursos digitais na formação universitária. Também sentimos a ausência da discussão acerca da atuação desses profissionais que exercerão suas atividades no ambiente presencial, portanto conviverão com problemas inerentes a esse espaço social.

Entendemos pertinente essa pesquisa com o objetivo de investigarmos a abordagem ética nos contextos digitais e seus desdobramentos no espaço presencial, tendo em mente que a educação não é apenas um processo de transferência de conhecimento do professor para o estudante, mas sobretudo, construção ética compartilhada. Processos colaborativos exigem competências docentes para o desenvolvimento cognitivo e ético do sujeito em sua participação na sociedade. Da mesma maneira que demandam o desenvolvimento de pesquisas sobre metodologias de ensino mais ativas para a educação universitária (MORAN, 2015, SALES, 2013; BELLONI, 2006; ARAGÓN, 2001), centradas na aprendizagem e que tenha como princípio a autonomia do estudante.

A produção de conhecimento na área de aprendizagem colaborativa apoiada por computador (ACAC) é de extrema importância para o aperfeiçoamento didático, não só para a modalidade *online*, mas para outras categorias educativas como a presencial, a de jovens e adultos, a de educação continuada no trabalho e “educação ao longo da vida” (BELLONI, 2006). A ACAC ou CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*) é um ramo emergente das ciências da aprendizagem que estuda como as pessoas podem aprender em grupo com o auxílio do computador (STAHL; KOSCHMANN; SUTHERS, 2006). Teve sua ascensão nos

anos 90, como reação aos *softwares*⁴ que obrigavam alunos a aprender de forma individual e isolada. Atualmente, as pesquisas nessa área têm se ocupado na criação de *softwares* e ambientes digitais que promovam a aprendizagem colaborativa.

O potencial da internet em conectar pessoas de formas inovadoras estimulou a pesquisa em CSCL. Durante o desenvolvimento dessa área, os problemas de *design*, disseminação e aproveitamento efetivo das vantagens oferecidas pelos *softwares* educacionais inovadores se tornaram cada vez mais aparentes. “Tornou-se necessária uma real transformação do conceito de aprendizagem envolvendo mudanças significativas na escola, no ensino e no modo de ser aluno” (STAHL; KOSCHMANN; SUTHERS; 2006, p. 11). A visão que permeia hoje a pesquisa em CSCL propõe o desenvolvimento de materiais e aplicativos que propiciem a aprendizagem em grupo e que ofereçam atividades criativas de interação social (STAHL, KOSCHMANN, SUTHERS, 2006).

Tendo em vista que as TICs alcançaram todos os setores da sociedade, que seu uso exige uma mudança de comportamento de todos os agentes envolvidos na educação *online* e que criam novas situações interpessoais, entendemos como indispensável a pesquisa e a produção de conhecimento na área de EaD, tendo como base a ética das virtudes.

A ética tem sido assunto recorrente na sociedade e está no centro da atividade educativa. Também é tema cardeal no Plano Nacional de Graduação (PNG), por isso, é relevante que discutamos o assunto, principalmente no espaço acadêmico, posto que é lugar de formação de pessoas e de profissionais (SOUSA, 2001; PASQUALLI, 2013).

O PNG coloca entre os fundamentos sociais da Universidade:

o aprender e o recriar permanentemente, ou o "aprender a aprender", conceito pedagógico derivado dos novos desafios da sociedade contemporânea, não se esgotam no campo da introdução à ciência ou aos métodos de reprodução do saber. Todo o saber é contextualizado historicamente, assim como toda atividade profissional humana se dá em contexto social, configurando que o papel da universidade se situa entre os interesses mais estreitos da sociedade tecnológica e a contingência ética da necessidade de integração de todos ao patrimônio dos bens e da cultura que uma sociedade produz (PNG, 2004, p.03).

Esta pesquisa pode contribuir para a prática pedagógica docente, no que tange à atividade dos professores que atuam na educação *online* porque se propõe a investigar a

⁴ Conjunto de componentes lógicos de um computador ou sistema de processamento de dados; programa, rotina ou conjunto de instruções que controlam o funcionamento de um computador; suporte lógico. Disponível em <https://www.microsoft.com/pt-br/>

presença de reflexão ética nas discussões dos fóruns no curso de Pedagogia. Nosso pensamento é que esses profissionais estão sendo formados a distância, mas atuarão presencialmente e precisarão lidar com situações presenciais de comportamento, moral e aprendizagem. Dessa forma, o ambiente digital de aprendizagem deve considerar esse fato e preparar os professores para essa realidade. Nesse sentido, temos a intenção de apresentar a aprendizagem colaborativa como suporte ético-didático para o trabalho pedagógico na formação do pedagogo.

1.4 Procedimentos metodológicos

Apresentamos a seguir a descrição da metodologia que foi utilizada neste trabalho, a fim de expor os caminhos percorridos para o levantamento dos dados e a forma como foram interpretados.

Este estudo de abordagem qualitativa configurou-se como um estudo de caso e se propôs, inicialmente, à realização de pesquisa bibliográfica e exploratória acerca da ética e da aprendizagem colaborativa. O enfoque qualitativo se deve ao fato de considerarmos que existe uma relação dinâmica entre o mundo real pesquisado e o sujeito que o compõe. Esse vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não pode ser traduzido em números (GIL, 2008), antes analisado sob o prisma das relações sociais.

O propósito está em averiguar a construção de valores éticos adquiridos pelos estudantes ao longo da trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, e em que medida a atividade colaborativa nos fóruns de discussão aperfeiçoa a construção dos valores éticos.

Nesse sentido, entendemos que a perspectiva do Construcionismo Social seja a mais coerente porque valoriza “a explicitação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem e explicam o mundo em que vivem” (GERGEN, 1985, p. 20). Adota a perspectiva de que o conhecimento resulta das práticas sociais construídas conjuntamente (SPINK, 2010) e não de uma apreensão individual da realidade posta, ou seja, o saber é algo que as pessoas realizam conjuntamente, que resulta na socialização desse conhecimento. Uma outra assertiva do Construcionismo Social acerca do conhecimento é que não podemos entendê-lo como uma construção dicotômica entre sujeito e objeto. Sendo o conhecimento uma construção social, é justamente esse conhecimento produzido socialmente que constrói sujeito e objeto. Dessa forma, tanto os sujeitos quanto os objetos produzidos por eles são construções coletivas e socializadas no interior de cada comunidade.

1.4.1 Tipo de Pesquisa

A classificação da pesquisa, segundo a taxonomia feita por Gil (2008) apresenta duas categorias: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins esta pesquisa foi exploratória e teve a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o problema para explicitá-lo. Verificou-se no banco de teses da CAPES e da BDTD que ainda há pouco estudo sobre ética na formação de pedagogos no contexto digital e o impacto da atuação desses profissionais, formando a distância, mas com atuação profissional nos ambientes presenciais. Brown (2008, p. 87) aponta que atualmente “há escassez de pesquisas sobre a qualidade da aprendizagem na educação em rede e isso representa um desafio significativo para as instituições educacionais”.

Quanto aos meios, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, conforme descrição que se segue:

- Bibliográfica: para a fundamentação teórica do trabalho foi realizada uma investigação sobre ética, aprendizagem colaborativa e formação de pedagogos, em livros, teses e artigos científicos;
- Documental: foi analisado o projeto pedagógico do curso de Pedagogia;
- Pesquisa de campo: coleta de dados primários oriundos das entrevistas e questionários com os professores e dos questionários digitais com os estudantes de Pedagogia.

Este estudo utilizou como local de pesquisa uma das maiores organizações privadas de ensino superior no Brasil em número de estudantes. Como estará concentrado na realidade dessa única universidade, se constitui em um estudo de caso. Isso permitirá investigar mais profundamente as peculiaridades daquele contexto por meio dos dados coletados e das situações observadas.

1.4.2 Universo e Amostra

A finalidade na amostra qualitativa é compreender o fenômeno estudado (MAYAN, 2001). De acordo com essa autora, as investigações qualitativas dependem de amostras selecionadas intencionalmente, por isso o pesquisador elege indivíduos e contextos mediante algumas perguntas:

- Quem pode me conferir melhores informações relativas ao meu problema de pesquisa? (Definição dos sujeitos da pesquisa);

- Em quais contextos conseguirei coletar melhores informações relativas ao problema de pesquisa? (Demarcação do local da coleta de dados) (MAYAN, 2001);

Foi utilizada uma amostra não probabilística definida pelo critério da intencionalidade, composta por 20 professores da graduação a distância em Pedagogia, que representam 19,04% do universo de professores do curso e 35 estudantes de Pedagogia. As entrevistas foram realizadas com 8 (oito) professores que têm mais de cinco anos na EaD e os questionários enviados a todos os 105 docentes do curso de Pedagogia. Tivemos um retorno de apenas 12 documentos preenchidos. Temos completo entendimento que a amostra não foi estatisticamente significativa, em face do universo apresentado. Entretanto, selecionamos pelo critério da intencionalidade, professores com mais de cinco anos na tutoria em EaD.

A escolha do curso de Pedagogia se deve à sua representatividade, uma vez que ocupa o primeiro lugar na modalidade naquela Instituição. A instituição escolhida operou em 2015 com 52 polos em todo o Brasil, sendo reconhecida entre uma das maiores no segmento de EaD, com cerca de 101,9 mil estudantes na modalidade, naquele ano. Dados do Censo da Educação Superior de 2010 apontam que a Pedagogia lidera a lista dos 10 (dez) cursos mais procurados na EaD no Brasil, com 34,2% das matrículas.

Outro fator importante diz respeito ao fato de esses estudantes receberem formação profissional, por meio da EaD, para atuar desde a educação infantil até o ensino médio, todavia exercerão suas atividades pedagógicas em ambiente presencial. Nos últimos anos, esses profissionais também exercem suas atividades em ambientes organizacionais com desenvolvimento e treinamento de funcionários e gestão de conhecimento. Em ambos os casos, o pedagogo opera em diferentes níveis tais como: sala de aula na formação direta do estudante, coordenação, execução de planos e projetos educativos, produção de materiais e de atividades de pesquisa em vários setores da sociedade. Entretanto, em sua grande maioria no ambiente presencial. Dessa maneira, a questão ética tem papel preponderante na formação desses profissionais.

1.4.3 Coleta de Dados

Gil (2000) afirma que os instrumentos de coleta de dados mais utilizados são: observação, a análise de documentos, a entrevista, o questionário e a história de vida. Utilizamos a pesquisa bibliográfica para sustentação teórica dessa tese. A análise do projeto pedagógico do curso de Pedagogia forneceu dados primários. Buscamos verificar nesses documentos a inclusão de conceitos éticos na formação de professores e também no ambiente

digital.

A segunda etapa consistiu na investigação empírica com a aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores e de questionários digitais semiabertos com professores e estudantes. As entrevistas foram realizadas, individualmente, com docentes do curso de Pedagogia, no núcleo de educação a distância onde trabalham. A finalidade foi verificarmos se os professores se preocupam com a inclusão de discussões éticas para o desenvolvimento moral dos estudantes, no processo de formação humana e como percebem as categorias da colaboração, da autoria e da presença em suas disciplinas ministradas a distância. A íntegra das perguntas encontra-se no item Apêndices deste estudo.

A modalidade de entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir à pesquisadora maior flexibilidade, na medida em que possibilita a inversão na ordem das perguntas e maior liberdade para as intervenções, de acordo com o andamento do processo (BLEGER, 2001). Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. “Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Ainda afirma que esse tipo de abordagem favorece a explicação e a compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade, [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Todas as entrevistas foram registradas através de gravação em áudio, transcritas na íntegra e autorizadas pelos participantes mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta no apêndice deste trabalho. Os textos passaram por pequenas correções linguísticas, porém não foi eliminado o caráter espontâneo das falas (BARDIN, 2002).

Selecionamos essa técnica porque consideramos especialmente relevante a visão dos participantes em relação ao problema estudado e buscamos compreender se há mudança ética nos estudantes ingressantes e concluintes de Pedagogia. Essa preocupação se deve ao fato de que esses profissionais atuam diretamente na formação da personalidade de crianças e adolescentes, também de jovens, e que podem intervir positivamente nos estágio pré-convencional e convencional⁵ desses sujeitos.

Os questionários digitais foram enviados para os professores e os estudantes por meio de *link* fornecido pela plataforma de pesquisa *SurveyMonkey*⁶. As respostas dos estudantes foram divididas em dois subgrupos: subgrupo 1 – alunos iniciantes (do 1º ao 4º período) e

⁵ A definição dos estágios pré-convencional e convencional está descrita no capítulo 2.2.

⁶ Disponível em https://pt.surveymonkey.com/?ut_source=hEaDer

subgrupo 2 – (alunos do 5º ao 8º período). A finalidade dessa divisão tem o propósito de percebermos se houve alguma alteração na definição sobre ética, autoria, colaboração e presença pelos estudantes ingressantes e aqueles que estão cursando os períodos finais do curso de Pedagogia. As perguntas do questionário também se encontram no item Apêndices deste estudo.

Em relação a fala dos estudantes procuramos identificar os mesmos conceitos que investigamos com os docentes, dando ênfase à definição que os estudantes têm sobre Ética. Também foi uma preocupação nos questionários com os estudantes identificar se a Ética é um princípio mediador nas discussões realizadas nos fóruns de discussão no AVA, e se as discussões éticas realizadas naqueles espaços promoveram alguma forma de mudança na vida social ou profissional dos estudantes.

1.4.4 Tratamento dos Dados

A complexidade e a subjetividade dos dados coletados exigiram uma metodologia que possibilitasse a compreensão e a decodificação desses elementos. Utilizamos o método da “análise de conteúdo” (BARDIN, 2002) que objetiva desvendar as significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência para a criação de categorias de análise. Bardin (2002) aponta algumas ações importantes para comporem as fases iniciais da pesquisa: a descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Sendo os principais pontos da pré-análise: a leitura flutuante (primeiras leituras de contato os textos), a escolha dos documentos (no caso os relatos transcritos), a formulação das hipóteses e objetivos (relacionados com a disciplina), a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento de determinados termos)” (BARDIN, 2002, p. 82).

Para o tratamento dos dados aplicamos a técnica da análise temática ou categorial que. Fundamenta-se em operações de desmembramento do texto em unidades para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente o reagrupamento em categorias. As fases seguintes, foram a de exploração do material, na qual foi feita a codificação do material em recortes de unidades de contexto e de registro⁷ (BARDIN, 2002) e a fase da categorização em que os requisitos básicos foram: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

⁷ De acordo com Bardin (2002), *unidade de registro* (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. Já *unidade de contexto* (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra.

Finalmente, a última fase do tratamento foi a inferência. Esse procedimento permitiu que o conteúdo pesquisado se constituísse “em dados qualitativos e/ou análises reflexivas das observações individuais e gerais das entrevistas” (BARDIN, 2002:78). Foram selecionadas as seguintes categorias de análise para essa etapa:

- Competências éticas exigidas no contexto digital de aprendizagem;
- Colaboração como estratégia didática na docência *online*;
- Autoria discente
- Presença do estudante
- Fórum de discussão como espaço adequado e satisfatório para a construção de valores éticos.

Toda a metodologia da pesquisa foi desenvolvida e interpretada à luz do referencial teórico adotado neste estudo, com o intuito de relacionar os dados coletados ao quadro teórico utilizado para a discussão acadêmica do problema. Os dados coletados com os estudantes serviram de base para a análise acerca dos valores éticos na formação docente. As categorias da interação/colaboração e construção do conhecimento coletivo funcionaram como elementos para percepção do conceito de presença no ambiente virtual.

Foram estabelecidos como procedimentos para maximizar a confiabilidade dos dados: o questionamento por pares e a triangulação de fontes. No primeiro caso foi solicitado a dois professores que trabalham com disciplinas *online* que analisassem as interpretações dos dados feitas pela pesquisadora. Como segundo procedimento verificamos se o discurso dos discentes, de diferentes períodos, se mantinha inalterado ou sofria alguma mudança em relação à construção dos valores éticos, ao longo do curso.

Quanto aos estudantes, a finalidade seria examinar se houve crescimento da percepção sobre ética entre os discentes ingressantes e formandos. Finalmente, se as falas dos respondentes se coadunavam com elementos éticos que, porventura foram encontrados no projeto pedagógico do curso.

A triangulação foi feita com os dados oriundos das entrevistas com os professores, dos questionários com os estudantes e da análise do projeto pedagógico do curso. A triangulação é um procedimento em que o pesquisador recorre a várias fontes de informações para validar seus resultados (GRESSLER, 2004), e para verificar se o assunto investigado se mantém inalterado em circunstâncias diferentes, tais como: tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e indivíduos diferentes.

1.4.5 Limitações do Método

Por ser um estudo de caso é importante destacar a impossibilidade de generalização estatística dos resultados que foram obtidos. Apenas poderemos fazer generalizações de natureza analítica, mas o estudo pode revelar informações importantes para pesquisas futuras sobre a formação ética nos cursos de Pedagogia.

Outro limite a ser ressaltado é que a pesquisadora trabalha na Instituição e pode trazer uma visão própria do problema estudado. O tamanho da amostra também poderia ser visto como um aspecto limitador em muitas pesquisas, no entanto não era nosso objetivo, nesta pesquisa, realizar uma investigação quantitativa, por isso julgamos pertinente a amostra tomada.

Uma entrevista realizada em um ambiente laboral e feita por um colega de trabalho, pode ocasionar certo receio ao entrevistado, que por sua vez, pode fornecer respostas pouco verdadeiras. Ou seja, respostas que não correspondem ao que realmente pensam sobre determinados fatos. As respostas podem refletir a percepção dos entrevistados acerca da Instituição e não do que está sendo perguntado. Podem conter a expressão de sentimentos positivos ou negativos dos entrevistados em relação às circunstâncias em que se encontram naquela Instituição.

Existem também as limitações inerentes à própria metodologia empregada, uma vez que a abordagem qualitativa está submetida às interpretações do pesquisador. Todavia, buscamos obedecer ao rigor metodológico e à fidedignidade das informações coletadas para a análise dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO 2

O DESAFIO DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO ONLINE

Neste capítulo apresentamos os conceitos de ética utilizados neste trabalho e destacaremos alguns desafios atuais no campo da educação *online* e da ética. Ressaltamos os valores necessários à formação *online* de pedagogos e discutimos a instituição de valores éticos na EaD, sob a perspectiva da colaboração e da competência moral.

2 O DESAFIO DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO ONLINE

2.1 Ética nas redes sociais

Antes de entrarmos propriamente no assunto indicado pelo título, convém fazer uma breve introdução sobre o conceito de Ética que vamos utilizar. Ética ou Filosofia Moral é uma área da Filosofia que reflete cientificamente sobre a prática moral do homem social, seus princípios e valores para explicar a natureza, as bases e as condições da moral em relação às necessidades humanas (VAZQUEZ, 2002).

Os vocábulos ética e moral, comumente têm sido utilizados como sinônimos entre si. No entanto, neste trabalho conceituamos Ética como um ramo da Filosofia responsável pela concepção e reflexão acerca de valores universalmente válidos e a determinação de juízos normativos da conduta humana. A moral, por sua vez, é a norma de conduta considerada legítima por um grupo específico de pessoas e que tem a função prática de regular as relações humanas, seja entre indivíduos, Estados ou organizações (MAXWELL, 1990).

A palavra ética é uma elaboração da Grécia Antiga e provém da palavra grega εθος (*éthos*) escrita com a vogal longa *eta* e tem o sentido de caráter. Os sofistas, por meio do método dialético e de sua função paidêutica, contribuíram para o exercício reflexivo sobre ética. Segundo eles não existem normas nem verdades universalmente válidas. As normas por serem humanas são transitórias. Portanto, tinham uma visão relativista ou subjetivista da ética. Os pontos cruciais da ética sofista são a retórica e a persuasão. Os sofistas relativizavam a noção de verdade porque cada opinião era levada em consideração (CASSIN, 1990) e a verdade poderia acomodar um ou outro objetivo conforme a conveniência da situação. A dialética sofista realçava as acordos sociais e morais mais apropriados aos seus ouvintes daquela dada circunstância. O relativismo sofista oferecia ao sujeito do conhecimento uma posição privilegiada e dominante, à medida que a verdade era trabalhada conforme a conveniência do emissor ou do receptor, no momento histórico-geográfico sobre o qual eles se encontrassem (GUTHRIE, 1995).

A discussão moral dos sofistas ocorre a partir da relação entre *nomos* (convencional) e *physis* (natural). O ambiente democrático da Grécia proporcionou-lhes condições sociais para o tratamento de questões éticas dessa natureza. A retórica sofista procurava estabelecer a antítese entre esses dois pensamentos para evidenciar sob forma de persuasão que *nomos* era peculiar a cada cultura, por isso passível de mudança. Enquanto *physis* é imutável. Ao indivíduo, nesse caso, cabe apenas a conformação com o que foi determinado pela natureza.

Protágoras (490 – 415 a.C) afirmava que “o homem é a medida de todas as coisas, das que são, enquanto são, e das que não são, enquanto não são”. Esse pensamento pode ser interpretado como a descrença em uma verdade absoluta, pois essa seria a interpretação pessoal do homem como medida de todas as coisas. Estabelece, portanto o pensamento relativista.

Embora os sofistas já discorressem sobre questões morais por meio da dialética, podemos dizer que a filosofia moral se inicia com Sócrates (470- 399 a. C). Esse filósofo discordava dos sofistas e sustentava que há um saber universal, válido e decorrente do conhecimento da essência humana. Por isso, concebia uma moral universal e racional, uma vez que o homem é um ser que deve ser movido pela razão. Em seguida, Platão (427 – 347 a. C) desenvolveu o racionalismo ético iniciado por Sócrates e aprofundou a diferença entre corpo e alma. O corpo é a sede dos desejos e das paixões humanas. É justamente o corpo que desvia o ser humano do caminho do bem, proposto pelo ideal da alma. A alma (*psique*), na concepção platônica, é imutável, divina e eterna e contemplou o conhecimento, *à priori*, no mundo das ideias, entretanto as esqueceu. Alma aqui interpretada como representação do ser humano, no que o distingue do elemento corporal, e não em seu sentido religioso. Aprender na visão platônica é recordar o que a alma inteligível viu no mundo das ideias. O conhecimento é, portanto a reminiscência do que foi visto pela alma antes de ter um corpo, mas sendo somente possível conhecer no mundo sensível as coisas já observadas no mundo inteligível (PLATÃO, 1965).

Aristóteles (384 – 322 a.C) também desenvolveu uma ética da razão, mas não admitia o dualismo corpo-alma de Platão. Ao contrário, tinha como base de suas reflexões as observações empíricas. A grande indagação ética de Aristóteles no livro *Ética a Nicômaco* (EN) recaía na busca da felicidade, que é a função teleológica do ser humano, segundo Aristóteles (EN, I, 1,1102 b; 30-45). Qual é o bem supremo da vida? O que é virtude (*arete*)? Como alcançar felicidade (*eudaimonia*)? As respostas para essas perguntas se encontram na finalidade (*télos*) de nossa vida que é alcançar a felicidade, o fim último do homem. Para alcançá-la precisamos viver racionalmente, com base no exercício social das virtudes.

A virtude depende de nosso julgamento, da reta razão (*prthós logos*) e somente o uso da virtude nos faz desprezar os extremos e alcançar o meio termo (*mesótês*), de acordo com Aristóteles (EN, II, 5,1103 a; 20-25). Portanto, a ética aristotélica é a do meio-termo, na qual a virtude é o ponto de equilíbrio entre o excesso e a deficiência (ARISTÓTELES, EN, I, 1, 1103 a; 15-20). A virtude é uma prática social e por isso só poderá ser exercida na *pólis*. Cada ato do indivíduo se reflete no todo da sociedade em função do bem comum. A felicidade de todos depende de cada indivíduo, e este, por sua vez só encontra a felicidade no meio social. Como o

cerne da ética aristotélica é a noção de felicidade, o objetivo do ser humano, para esse filósofo, é praticar as virtudes aprendidas no meio social, a fim de alcançar o bem comum.

As virtudes aristotélicas são divididas em duas: intelectual e ética. A virtude intelectual (*dianoética*) diz respeito à aprendizagem, enquanto a virtude ética é resultado do *habitus*⁸, do costume. A gênese do conceito de *habitus* se encontra na ideia aristotélica de *hexis* (ἕξις), construída por meio de sua ideia acerca de virtude. Significa um estado adquirido e estabelecido, de maneira firme, no caráter moral que orienta nossas escolhas, sentimentos, desejos e conduta em uma dada circunstância (EN II, 1, 1103a;20-25). Sobre esse assunto, Aristóteles confere uma excelente explicação acerca da formação do *habitus*:

A pedra, que por natureza se move para baixo, não pode ser habituada a mover-se para cima, ainda que alguém tente habituá-la jogando-a dez mil vezes para cima; tampouco o fogo pode ser habituado a mover-se para baixo, nem qualquer outra coisa que por natureza se comporta de determinada maneira pode ser habituada a comportar-se de maneira diferente. Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito. (ARISTÓTELES, EN II, 1, 1103 a 20-25).

A virtude não é natural ou espontânea. Ao contrário, é aprendida em sociedade mediante à reflexão e se consolida por meio do *habitus*. Por isso, o indivíduo só adquire a capacidade de praticar a virtude, praticando-a, ou seja, pela ação. Os atos, de acordo com Aristóteles (EN, II, 5, 1106 b; 5-10) são éticos quando determinados por uma escolha pensada (*proáïresis*), voltada para o bem comum e com base nas virtudes. Só o homem pode escolher de maneira ética e analítica por ser um indivíduo racional. Portanto, as escolhas humanas partem de regras, princípios e valores que nos orientam. Esse exercício reflexivo é para Aristóteles (EN II, 1, 1103b, 15-20) a deliberação, ou seja, a prática da vontade racional. O meio social é o lugar adequado para que o indivíduo exercite sua capacidade de deliberar, i.e, tomar uma decisão com base nos valores morais depois de refletir sobre os atos.

⁸ No século XIII, o vocábulo foi traduzido para o latim como *habitus* (particípio passado do verbo *habere*, ter ou possuir) por Tomás de Aquino em sua *Summa Theologiae*, em que adquiriu um novo sentido acrescentado: capacidade para crescer mediante a atividade ou disposição duradoura entre potência e ação propositada. Também foi utilizado por sociólogos como Émile Durkheim e Marcel Mauss, Max Weber. A noção reapareceu na Fenomenologia, de forma mais proeminente nos escritos de Edmund Husserl, que denominava por *habitus* a conduta mental entre experiências passadas e ações vindouras. No entanto, o expoente mais proeminente que trabalhou o conceito foi Pierre Bourdieu que o conceitua como uma noção mediadora que permite o rompimento das noções do senso comum entre indivíduo e sociedade, ou seja, a maneira como a sociedade torna-se conservada nas pessoas mediante disposições duráveis ou capacidades treinadas para estruturar modos determinados de pensar, sentir e agir no meio social em que vivem (WACQUANT, 2007). Para maior detalhamento sugiro o acesso em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/126/136>

A deliberação é, portanto, uma atividade que só pode ser realizada no meio social, nunca na solidão e surge do exercício da vontade. Por isso, a importância do convívio com o outro na vida em sociedade porque é nela que o ser humano exercita suas ações e habitua-se a praticá-las com outras pessoas, exteriorizando as virtudes. Isto posto, entendemos que as virtudes são aprendidas no convívio social, a partir de situações específicas em que o sujeito precisa deliberar.

Nesse sentido, o espaço universitário é um local adequado para o aprendizado e o exercício das virtudes porque a universidade é uma das instituições integrantes do todo da sociedade. Nela, mais especificamente no fórum de discussão em se tratando de EaD, o estudante precisa pensar, julgar e decidir sobre diversas questões e fatos, não só sobre assuntos técnicos, mas também, temas sociais e humanos, posto que os valores do mundo presencial são vigentes no meio digital. Entretanto, conceitos tradicionais que estamos acostumados a vivenciar são, por vezes retirados, alterados ou acrescidos pela virtualização das relações pessoais, de trabalho e de produção na contemporaneidade. Podemos citar como exemplo, as concepções atuais sobre real, presença, tempo, comunidade e tangível.

Ainda nesse ponto de vista, podemos assinalar os novos desafios comunicacionais e éticos que são encontrados no AVA e cujas soluções podem contribuir, pelo seu caráter inovador, para o exercício ético e à prática das virtudes.

Os novos tipos de relações sociais instituídos pelas redes digitais criam um modelo original de interação na sociedade da informação. As relações mediadas pelo computador recriam a interação que estamos acostumados a vivenciar face a face. Um aspecto importante na interação virtual é a eliminação da distância real por esse meio. O distanciamento físico entre as pessoas envolvidas na interação altera a forma de relação estabelecida porque os “atores não são imediatamente discerníveis” (RECUERO, 2009, p. 25). O anonimato inicial, a possibilidade de se passar por outra pessoa ou de construir para si um *avatar* (manifestação corporal de alguém no espaço cibernético) são fatores que definem a relação porque a conexão entre o corpo físico e a personalidade dos internautas não pode ser imediatamente reconhecida. Esse fato pode tornar as relações, no meio digital, frágeis e fáceis de serem desfeitas (WELLMAN, 2001). Ainda temos, por parte de muitas pessoas, a dúvida acerca da autenticidade do autor nas postagens nos fóruns. Muito se discute sobre como criar mecanismos de certificação sobre a identidade do estudante. Como saber, de maneira confiável, se o aluno que faz comentários no fórum é o estudante que está, efetivamente, matriculado no curso a distância? Ou será que ele solicita a outra pessoa a realização das atividades propostas pelo curso?

Nesse contexto, podemos facilmente identificar um campo fértil para o estudo da ética, da formação moral e do exercício das virtudes no ambiente virtual de aprendizagem. A distância característica da relação estabelecida na internet cria novos problemas acerca do comportamento moral dos homens na sociedade. Se precisamos do contato social para aprendermos a exercitar nossas virtudes, como fica esse aspecto na relação que acontece nos meios cibernéticos? O contato social realizado nos fóruns de discussão é capaz e suficiente para proporcionar ao estudante elementos para o exercício das virtudes e da ética?

Indagações como essas nos fazem pensar sobre as relações sociais na internet e suas implicações éticas. Consideramos importante para darmos continuidade a essas indagações, que definamos alguns conceitos relacionados às redes sociais na internet. Isso porque o fórum de discussão, espaço analisado nesta tese, é uma variedade de rede social. As redes sociais têm elementos característicos, como: atores, conexões, interação, relação, laços sociais e capital social (RECUERO, 2009). Definiremos, brevemente, agora cada um deles.

1. Os atores formam o primeiro componente de uma rede social. Dizem respeito às pessoas que fazem parte de um determinado grupo e desenvolvem a interação para constituir laços sociais. Esses agentes no ambiente virtual são constituídos de maneira um pouco diferenciada daquela que acontece no ambiente presencial. A distância espacial dificulta a percepção real de cada ator. Por causa do distanciamento entre os envolvidos na interação social, principal característica da comunicação mediada por computador (CMC), os atores não são identificados imediatamente (RECUERO, 2009). Por esse motivo, as pessoas nas redes sociais tendem a construir um perfil atraente.

Na sociedade atual, há pessoas que sentem a necessidade de se expor. O “imperativo da visibilidade”, termo cunhado por Sibilia (2003), é determinante, ou seja, o indivíduo precisa ser visto para permanecer no ciberespaço e fazer parte da sociedade em rede. Para isso é construído um “eu” próprio, na medida em que a distância na CMC dificulta a visualização de elementos tradicionais envolvidos na relação social e das informações que compõem a comunicação tradicional, realizada face a face. No espaço cibernético as pessoas são julgadas e avaliadas somente pelo que escrevem, por suas palavras, pelo perfil ou simplesmente pelas fotos que publicam.

O texto do ator na rede social ou seu perfil constitui sua própria expressão, a exteriorização de seu “eu”, que pode ser verdadeiro ou falso, legitimado ou não pelos grupos sociais aos quais pertence. O perfil é a sua identidade, para a qual não há garantia de veracidade. Essa é outra questão ética. Nesse processo de individualização se colocam fotos e informações marcando a presença do ator, de maneira a gerar empatia e simpatia nos outros. A condição de

individualização é decisiva para que a comunicação seja estruturada (RECUERO, 2009). Expressar gostos pessoais, paixões, ódios, valores morais aumenta a chance de interação, comunicação e, por conseguinte promove a criação de laços sociais no ambiente cibernético. A maior parte do desenvolvimento da socialização nas redes sociais está alicerçada nas impressões que os atores sociais têm e constroem quando iniciam sua interação. A percepção do outro é parte fundamental nesse processo de socialização no meio virtual (DONATH, 1999).

Diante dessas afirmações, entendemos a importância do primeiro contato realizado pelo estudante no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Encontrar um ambiente social agradável e um formato de plataforma que seja amistoso e dinâmico contribuem para a melhor aceitação da modalidade e para o desejo de reconhecimento do ambiente. Receber boas-vindas de maneira calorosa e pessoal do professor também contribui para que o estudante pense em permanecer por mais tempo nos espaços de discussão. Igualmente, é preciso ter no ambiente de aprendizagem espaços que permitam ao estudante realizar a individualização de seu perfil e a exteriorização do seu “eu”. Esses espaços sociais são destinados para o encontro sem compromisso, para divulgação de eventos ou outros acontecimentos.

2. As conexões em uma rede social são constituídas pelos laços sociais realizados entre as pessoas. Esses laços são organizados a partir da interação social entre os envolvidos nos grupos na internet.

3. A interação social na rede é a base das relações e dos laços sociais porque a ação de um participante depende da reação do outro. Há sempre uma expectativa de resposta entre os atores envolvidos. As interações são compostas pelas percepções do universo de cada indivíduo e de suas motivações particulares, por isso a interação representa sempre um processo comunicacional bilateral (WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON, 2000) entre os pares e resulta em um convívio social.

Essa afirmativa é importante porque salienta o papel da interação social para que o processo da comunicação entre as pessoas ocorra nessas redes e, igualmente no fórum de discussão. A permanência do debate nos fóruns se fundamenta na natureza das relações entre os sujeitos envolvidos. A continuação da discussão acontecerá, à medida que essa tiver acentuado seu caráter social e estiver diretamente relacionada ao processo comunicativo do estudante e do grupo. Do contrário, a comunicação perde o sentido, bem como o conteúdo tratado na disciplina e o aluno evade do fórum.

O tipo de mensagem que o professor envia e posta no fórum para a discussão do conteúdo é o elemento crucial para que os estudantes se engajem no debate (MARINHO, 2014). É conveniente que o assunto tratado faça sentido para o estudante e esteja ligado com a vida

social ou laboral dele, para que suscite uma interação mútua e não somente reativa. Esses dois conceitos serão explicados a seguir.

Primo (2003) estabelece que há dois tipos de interação mediada por computador e que essas são estabelecidas por outros dois tipos de interação: a mútua e a reativa. O que as difere é justamente o tipo de envolvimento estabelecido entre os atores. A relação mútua se distingue por contornos interdependentes e processos de negociação, nos quais cada sujeito participa de maneira criativa e colaborativa na relação, afetando-se mutuamente. Por sua vez, a interação reativa é limitada e se estabelece por “relações determinísticas de estímulo e resposta” (PRIMO, 2000. p.62). Pelo exposto, entende-se que a relação reativa não é interativa porque tem um programa e roteiro fechados que limitam a relação “em estreitos corredores, onde as portas sempre levam a caminhos já determinados à priori” (PRIMO, 2000, p.06). A interação reativa é uma forma insuficiente de interação porque realça apenas um elemento do processo relacional: o contexto. A relação social envolve três elementos inter-relacionados: os participantes, a relação e o contexto. Valorizar apenas um ou outro elemento descaracteriza o processo de relação social e seu entendimento, bem como afeta a criação de ambientes interativos mediados por computador (PRIMO, 2003; (COMASSETTO, 2001; VILLALOBOS, 2007).

A interação mútua nos fóruns é indispensável para que a aprendizagem realmente ocorra. A mensagem que suscita a interação meramente reativa pode estimular no estudante a prática do copiar e colar ou apenas fazer com que ele clique nos *links* enviados pelo professor e disponíveis no AVA. Executando, portanto uma tarefa mecânica, simplesmente para que o sistema contabilize seu histórico de evolução na disciplina.

Enquanto a interação mútua contribui para o grande desafio que se coloca hoje, na prática docente: a capacidade de estimular a pesquisa e à autonomia do estudante, a reativa apenas reforça um processo automático e reprodutivista. O incentivo está em romper com a linearidade da comunicação no modelo “um-todos” (LEMOS, 2001) e criar uma nova concepção que envolva a multiplicidade do saber e a colaboração como estratégias didáticas na construção do conhecimento, utilizando o paradigma “todos-todos”. O projeto colaborativo contribui para a prática das virtudes no ambiente do fórum porque nele o estudante precisa desenvolver valores como autoconfiança, verdade, disciplina, justiça, responsabilidade, espírito crítico, hospitalidade, laboriosidade e paciência.

Na interação mútua e na prática negociada, o professor confere sentido ao conteúdo numa relação dialógica e o estudante é visto como sujeito coautor de seu conhecimento, a partir das orientações docentes. Esse tipo de interação possibilita a aprendizagem colaborativa que

tem como referência a prática pedagógica embasada no paradigma emergente, “no ensino com pesquisa, na abordagem progressista e na visão holística ou sistêmica” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 87). Vejamos cada um deles:

- a) O ensino como pesquisa contraria o paradigma da transmissão do conhecimento porque tem em sua proposta a busca e a produção do conhecimento pelo estudante mediante processo crítico, investigativo e de criação.
- b) A abordagem progressista tem como desígnio primeiro a “transformação social” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 87). Dessa forma, fomenta a discussão coletiva, a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982), os trabalhos colaborativos, as parcerias e a ação-reflexão de estudantes e professores.
- c) A visão holística ou sistêmica recupera a visão do todo, na tentativa de superar a fragmentação do conhecimento e com a finalidade de formar o sujeito humano, ético e sensível (BEHRENS, 2006).

Essa metodologia de produção do conhecimento na universidade implica em estímulo à autonomia, à criatividade e à colaboração e, sobretudo à utilização da pesquisa como instrumento didático pelo estudante. Por isso, é de vital importância o uso de assuntos, temas e projetos nos fóruns de discussão que incentivem o estudo sistemático e a investigação orientada para impulsionar o estudante a aprender a aprender.

4. Voltando aos elementos que compõem as redes sociais, temos agora o conceito de relações sociais que são: o conjunto das interações e estão apoiadas na regularidade com que se dão no ambiente virtual. É exatamente a regularidade ou o padrão de interação que irá definir uma relação social na internet. Como temos no ambiente digital a distância espacial, é de extrema relevância que a interação ocorra no menor tempo possível entre mensagem inicial e resposta. Caso seja decorrido um tempo muito longo, o agente emissor perde o interesse e se distancia daquele espaço ou grupo. O indivíduo precisa ter interesse na interação e o assunto precisa despertar alguma motivação pessoal. Do contrário ele se evade do ambiente. Esse é um dos grandes problemas que nós, professores da educação a distância, nos defrontamos na modalidade *online*.

5. O quinto elemento relacionado às redes sociais é o laço social. A relação social culmina no laço social, que é interação estabelecida na relação social baseada no sentimento de pertencimento (WELLMAN, 2001) do sujeito ao grupo. O laço social está estritamente interligado ao tipo de interação do grupo. Interações reativas dão origem a laços associativos, ou seja, interações superficiais, fracas e esparsas. Enquanto interações mútuas criam laços dialógicos, que por sua própria natureza podem ser considerados laços mais fortes, as reativas

não conseguem estabelecer laços sociais duradouros. As interações mútuas se caracterizam pela intimidade, proximidade e intencionalidade em criar e manter uma conexão entre duas ou mais pessoas (RECUERO, 2009).

Nos fóruns de discussão, temos a interação como o elemento principal. Sem interação, não há comunicação entre os estudantes, não há relação ensino-aprendizagem no AVA, não se criam laços sociais. Portanto, não existe comunicação. A interação nos espaços de aprendizagem precisa propiciar a criação de laços sociais fortes e a formação do sentimento de pertencimento ao grupo. Isso pode garantir o retorno diário do estudante ao ambiente e inclusive influenciar a visão do estudante do que seja estudar a distância.

O isolamento de estudar a distância, por vezes confere ao estudante a falta de identidade com a universidade a qual está matriculado. O sentimento de pertença, nesse caso, pode também afetar positivamente a visão do estudante e reforçar sua ligação com a instituição física a qual está vinculado, diminuindo assim o processo de evasão, que é alto nos cursos a distância. Dados do Censo EaD do Brasil de 2014⁹ apontam que a evasão é o maior obstáculo enfrentado por grande parte das instituições que ministram cursos na modalidade a distância. A taxa de evasão na EaD fica em torno de 25% e tem como causa mais apontada pelos estudantes a falta de tempo para estudar.

Os laços, por criarem intimidade e proximidade entre os pares, podem cumprir a tarefa de facilitar a expressão escrita do aluno e de mantê-lo estudando no AVA. A prática como professora da EaD nos faz saber que o texto pessoal do estudante é elemento fundamental para que a interação no fórum aconteça (MARINHO, 2014), bem como a aprendizagem colaborativa. Esta última compreendida como o relacionamento entre os alunos para a resolução de uma determinada atividade e que requer interdependência positiva (a sensação de imergir juntos na elucidação de uma tarefa), a responsabilidade individual (cada um tem que contribuir e aprender), habilidades interpessoais (comunicação, confiança, liderança, tomada de decisão e resolução de conflitos), interação face-a-face, interação promotora e processamento (avaliação da progressão da equipe) (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991). Esses temas serão melhor examinados no subcapítulo 3.2.

A escrita do estudante é um indicativo para o professor do quanto ele está conseguindo apreender do conteúdo e inclusive uma oportunidade de trabalhar reflexões éticas no fórum de discussão. Isso porque é a escrita que demonstra o eu do sujeito no meio virtual.

⁹ O relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil pode ser consultado na íntegra em http://www.abed.org.br/censoEaD2014/CensoEAD2014_portugues.pdf

A prática na educação a distância nos faz entender que aprender *online* significa interagir e colaborar. Ensinar *online* sugere um comportamento docente que estimule a amizade, a colaboração, a disciplina, a autoconfiança e a integração do grupo. Aprender e ensinar, nesse sentido, estão fundamentados numa relação social de interação e criação de laços no AVA, especialmente na construção de um professor que seja agente interventor em situações que promovam o aprendizado ético dos estudantes.

6. Por fim, chegamos ao último elemento constitutivo das redes sociais na internet: o capital social. A definição de capital social está assentada nos conceitos de *habitus* e conflito. *Habitus* entendido como a uma série de formas de comportamento que as pessoas adquirem mediante à prática social. Conflito visto “como mudança, como essência da sociedade estratificada” (RECUERO, 2009, p. 47).

Muitas são as definições acerca de capital social e sem muito consenso entre seus autores. Utilizaremos neste trabalho a definição de Recuero (2009) por julgarmos a mais ampla. Para essa autora, o capital social diz respeito a um conjunto de recursos de um determinado grupo virtual que pode ser desfrutado por todos os seus componentes, individual ou coletivamente, e que está baseado na reciprocidade. Os recursos são:

- a) relacional – a soma das relações, laços e trocas que conectam os indivíduos de uma determinada rede;
- b) normativo – as normas de comportamento e os valores morais do grupo;
- c) cognitivo – a soma do conhecimento e das informações colocadas em comum pelo grupo;
- d) de confiança no ambiente social – a confiança no comportamento dos atores que compõem o grupo;
- e) institucional – as instituições formais e informais que formam a estrutura geral dos grupos.

O capital social está relacionado aos valores morais e à confiança que serão instituídos no grupo e usufruídos por todos. Esses elementos valorativos conferem conteúdo ético à discussão do grupo, contribuem para que a interação se torne mais rica e os laços sociais sejam fortalecidos. De acordo com Recuero (2009, p. 54) “quanto mais a parte coletiva do capital social estiver fortalecida, maior a apropriação individual deste capital”. Por isso, a apropriação individual intervém no capital social encontrado nas redes sociais e contribui para a criação e consolidação de valores éticos nas conexões sociais. Igualmente, se funde ao papel social e comunicativo desempenhado na rede, para auxiliar a construção e a percepção de valores como bens sociais (RECUERO, 2009). Dessa forma, o conteúdo das mensagens trocadas entre professores e estudantes contribui para a composição dos laços, e determina a continuação ou

não desses laços, da interação, da relação social, e conseqüentemente do capital social construído e veiculado no grupo. Vemos como fator fundamental a competência didática do professor para a criação do capital social no fórum, e igualmente sua habilidade para a criação de laços de amizade e colaboração. O conteúdo das mensagens emitidas pelo docente provocará ou não nos estudantes o retorno, a permanência e a discussão dos assuntos pertinentes à disciplina ministrada. Somente o conhecimento técnico do professor em relação ao conteúdo não contribuirá muito para isso. O que pode efetivamente fazer com que o grupo crie vínculo e permaneça no fórum é a discussão ética e significativa sobre os assuntos abordados na disciplina e a ligação entre o conteúdo acadêmico e o social. Ou seja, o conjunto formado entre a aplicabilidade social, ética e técnica do conteúdo e as competências docentes para manutenção da comunidade virtual de aprendizagem.

Nos ambientes virtuais, a barreira espaço-temporal é retirada e esse fato constitui uma nova estrutura social que ainda estamos aprendendo a lidar. Acrescida a essa ocorrência, pode haver uma ideia errônea de que há no espaço *online* o anonimato. O sujeito com base nesse pensamento pode achar que tem a prerrogativa de escrever o que deseja, mesmo se o comentário feito ofenda a outrem ou transgrida a moral e a ética instituídas socialmente.

Não são raros, hoje, os casos de crimes tecnológicos no ambiente virtual como os de ameaça, calúnia, difamação, injúria, racismo, estelionato, pornografia infantil e furto mediante fraude. Não estamos afirmando com isso, que o meio virtual favoreça tais atitudes ou que estas aconteçam apenas nesses espaços. Ao contrário, afirmamos que o meio virtual tão-somente reproduz as atitudes que ocorrem no espaço real. Entretanto, a distância pode fazer o internauta acreditar, equivocadamente que seus atos, comentários ou práticas ficarão encobertos ou anônimos nas redes virtuais.

É fato que a tecnologia digital do século XXI apresenta oportunidades diferentes “de expressão pública, de interconexão sem fronteiras e de acesso à informação sem precedente na história humana” (LÉVY, 2011, p. 1). As antigas formas de produção escrita vêm sendo substituídas pela mídia digital e pela liberdade do uso da escrita e de opiniões. Isso resulta em uma transformação radical na esfera pública, que traz conseqüências políticas intensas e permanentes (LÉVY, 2003).

Grupos ativistas se reúnem pela internet, como vimos com a Primavera Árabe nas revoltas de 2010-2011, nas quais os egípcios pediam a deposição do presidente Mubarak. No Brasil tivemos os movimentos “*Vem pra rua*” em 2014 e o movimento *pró-impeachment* contra

a presidente Dilma Rousseff¹⁰ em 2016. Essas organizações *online* reúnem e impulsionam milhares de pessoas a se engajarem em uma determinada causa, em curto espaço de tempo, devido ao alto grau de disseminação da informação que a internet possibilita.

De acordo com Lévy (2003) a mídia digital desdobra ou democratiza a liberdade de expressão, por pelo menos três razões: econômica, técnica e institucional.

a) A econômica é a possibilidade de publicação de textos, imagens, *softwares*, músicas e dados em geral, destinados a uma audiência planetária e sem custo financeiro nenhum;

b) A razão técnica está relacionada à simplicidade no uso das ferramentas digitais de comunicação. O uso das páginas ou aplicativos não exige habilidades de programação;

c) A razão institucional reside no fato de a publicação das informações não passarem por revisão dos conselhos editoriais tradicionais. A consequência disso é a abertura de autoria e da ação para o grande público. Essa razão pode ser vista sob dois sentidos: um positivo e outro negativo. A ausência de revisão e a facilidade de publicação certamente contribuem para um incremento de leitura e da escrita pessoal. Mas, por outro lado, cria a chance de divulgação de textos que contenham erros conceituais, promovam a violência, o ódio, o racismo, a intolerância, e tantas outras ações que incitam crimes contra os direitos da pessoa humana¹¹.

O mundo e suas relações foram essencialmente mudadas com a inserção da tecnologia digital no cotidiano das pessoas. Não só a posse da informação, mas o uso da escrita e a disseminação do conhecimento sofreram alterações. O comportamento humano também se modificou em vários aspectos, devido à facilidade de relacionamento gerada pelas novas possibilidade de comunicação. As ações realizadas no mundo virtual, similarmente ao ambiente presencial, implicam em questões éticas e envolvem atitudes morais. O ambiente digital não está à parte da sociedade, ao contrário é âmbito integrante dela e congrega em si todo o conjunto de seus problemas sociais.

Nesse sentido, podemos dizer que a sociedade (seja ela presencial ou virtual) vive, neste momento, uma ausência de racionalidade, uma “desordem moral” (MACINTYRE, 2001). O

¹⁰ Consultar conteúdo em <http://www.proimpeachment.com.br/>

¹¹ As mensagens de ódio na internet são um problema social grave, e pensando em como encontrar e denunciar pessoas que ofendem as outras na rede, o Laboratório de Estudos em Imagem e Cibercultura da Universidade Federal do Espírito Santo desenvolveu, a pedido do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, um aplicativo que monitora mensagens de ódio na internet. O objetivo é fornecer informações sobre pessoas que praticam crimes dessa natureza, e ajudar na punição e na educação dessas pessoas. Informações em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/aplicativo-vai-monitorar-mensagens-de-odio-e-racismo-nas-redes>

desordenamento moral hodierno, segundo MacIntyre (2001) se deve ao fato de a moral contemporânea estar fragmentada pela ausência de um discurso moral coerente. O que temos hoje são fragmentos do saber Moderno somados à filosofia do Emotivismo. Há desenhos conceituais esfacelados e destituídos do contexto que lhes conferia significado na Modernidade. Com isso, a Idade Contemporânea está desprovida de um acordo moral consistente e a desordem acontece, por meio da diversidade de teorias morais que se rivalizam entre si e criam um discurso interminável e incoerente de fragmentos desordenados, como é o caso do Emotivismo. Este é uma “doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos [...] não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida que são de caráter moral ou valorativo” (MACINTYRE, 2001, p. 30). A teoria emotivista tem como pretensão explicar qualquer juízo de valor por meio de satisfação pessoal (MACINTYRE, 2001). O resultado disso é que a discordância moral ou se torna racionalmente interminável ou é explicada por meio de resultados não-rationais gerados pelas emoções pessoais.

MacIntyre explica a fragmentação da moral utilizando uma metáfora. A representação feita por esse filósofo, nos faz imaginar um mundo no qual ocorreu uma série de desastres ambientais, em que tudo é destruído: laboratórios, instrumentos de pesquisa, livros e os cientistas foram mortos. Depois de algum tempo desse vazio conceitual, há o desejo de recuperação do que fora destruído. As pessoas então tentam identificar e elaborar um conceito inteligível a partir dos fragmentos que restaram. O movimento de reconstrução faz com que reapareçam as ciências e os conceitos. No entanto, eles são recuperados de maneira fragmentada, desordenada e fora do contexto em que foram originados. Da mesma forma acontece com a moral. Temos “simulacros da moralidade” (MACINTYRE, 2001, p.15). Utilizamos as declarações e as expressões morais principais na Modernidade, mas perdemos, parcial ou totalmente, a compreensão do que elas significam no presente, justamente porque estão fora do contexto originário e revestidas de emotivismo.

A prática emotivista na cultura moral contemporânea favoreceu a instalação da desordem mencionada por MacIntyre não apenas nos juízos morais, mas do mesmo modo, na linguagem. Na atualidade, não é difícil assistirmos comportamentos morais guiados por critérios particulares que se fundamentam exclusivamente em apelos emocionais.

MacIntyre (2001) define que os juízos particulares podem ser morais ou factuais. Juízo factual pode ser verdadeiro ou falso, uma vez que qualifica um fato. Fatos podem ser avaliados racionalmente como verdadeiros ou falsos e assim podemos chegar a um acordo racional, quanto ao que é verdadeiro ou falso. Já os juízos morais são expressões de atitudes ou de sentimentos, por isso não podem ser mensurados como sendo verdadeiros ou falsos porque a

eles não se pode atribuir valoração. Por isso, não é possível chegar a um acordo racional pois ao se utilizar de juízos morais, a pessoa se expressa por meio de suas emoções e essa atitude influencia outras pessoas.

A particularidade mais marcante do Emotivismo pode ser vista na Linguagem. A “linguagem moral contemporânea é muito utilizada para expressar discordâncias” (MACINTYRE, 2001, p. 21) e os desacordos morais gerados possuem três características principais:

1. A incomensurabilidade conceitual dos argumentos rivais – o embate e o resultado da discussão teórica entre argumentos rivais cria um “cinismo generalizado” (MACINTYRE, 2001, p. 21), no qual os assuntos deixam de ser reconhecidos como demonstrações de racionalidade e se transformam em técnicas retóricas para controle dos rivais. As argumentações de cada teoria são válidas do ponto de vista lógico pois suas premissas expressam conclusões válidas. Mas, “as premissas adversárias são tais que não temos meios racionais de sopesar as afirmações uma contra a outra pois cada premissa emprega um conceito normativo ou avaliativo bem diferente das outras”, (MACINTYRE, 2001, p. 24). As declarações são muitas e distintas entre si, o que impede o estabelecimento da racionalidade em nossa sociedade, com vistas a solucionar o jogo de linguagem de afirmação e contra afirmação;

2. O caráter de impessoalidade, ou seja, os critérios utilizados nas declarações são sempre impessoais. Geralmente, estão relacionados às questões de preferências ou opiniões acerca dos modelos morais, de justiça, de dever ou de generosidade do autor;

3. A incomensurabilidade das teorias morais rivais - os argumentos rivais possuem uma grande dessemelhança de origens históricas e estão fora de seus contextos originais, em que ocupavam função específica. Consequentemente, a retórica contemporânea é superficial e tem uma tendência transigente sobre pluralismo moral. O agravante de nossa cultura hodierna é que a ideia de pluralismo é muito confusa, porque “pode muito bem aplicar-se a um diálogo ordenado de opiniões em intercessão, com uma mistura desarmônica de fragmentos mal organizados” (MACINTYRE, 2001, p. 28). O estado pulverizado dos conceitos morais cria uma diversidade de alternativas e respostas para as questões contemporâneas, o que torna inatingível a tentativa de um acordo sobre questões morais no nosso momento histórico.

Como proposta de solução, o filósofo propõe três estágios conceituais do desenvolvimento lógico das virtudes: a prática, a unidade narrativa da vida humana e a tradição. Passaremos agora à análise dessas fases, tentando estabelecer relação com a realidade acadêmica na educação *online*.

1. A prática para MacIntyre é muito mais do que uma mera atividade física ou intelectual porque essas atividades podem ser realizadas sem nenhum envolvimento moral por parte do indivíduo. Para esse filósofo, as práticas estão, necessariamente, associadas ao exercício de uma ou mais virtudes, numa relação entre intenção e ação. Para explicar esse conceito, o autor dá o exemplo de jogos como os de xadrez ou de futebol, em que os sujeitos ao realizá-los desenvolvem e aprimoram, simultaneamente habilidades morais, intelectuais e de relacionamento. Quando jogamos xadrez desenvolvemos o raciocínio lógico, o conhecimento matemático, a memória, a concentração, o autocontrole, a persistência, a coragem, o poder de decisão, entre outras habilidades. Portanto, ao realizarmos esses jogos enriquecemos nossas práticas com “virtudes intelectuais e éticas” (ARISTÓTELES, EN II, 1, 1103b, 15-20) tão necessárias à vida social e à capacidade de deliberação.

Uma boa prática, na perspectiva macintyreana, capacita a pessoa a entender e a participar na e para a formação dos valores morais de uma determinada comunidade. O filósofo escocês define prática como:

qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos conceitos humanos dos fins e dos bens envolvidos (MACINTYRE, 2001, p. 316).

Os bens internos são intrínsecos às práticas, ou seja, são consequências da prática das virtudes, sejam elas intelectuais ou morais. Tentaremos exemplificar. Um estudante universitário ao compreender uma determinada teoria, refletir sobre ela e aplicá-la à sua vida acadêmica e social, está desenvolvendo sua capacidade de raciocínio abstrato, prático e habilidade de transposição didática. Portanto, desenvolve bens internos que foram originados a partir de sua prática de estudo. Mas, ao mesmo tempo, contribui para a perpetuação do nível intelectual do curso do qual faz parte e da sua área de trabalho, à medida que aplica tais conhecimentos em outros ambientes que não somente o acadêmico. A conquista de bens internos é boa não só para o indivíduo, mas também para a comunidade da qual ele faz parte.

Contudo, a prática também possibilita o alcance dos bens externos. Retomando o exemplo de nosso estudante, à medida que ele se capacita intelectual e tecnicamente, a sua chance de conseguir uma vaga em uma boa empresa ou passar em um concurso público aumenta significativamente. Nesse exemplo se entende que a prática viabiliza os bens internos e externos.

MacIntyre assinala que enquanto os bens internos só podem ser conquistados, mediante a prática das virtudes, os bens externos podem ser adquiridos por meios inadequados. Voltemos ao exemplo do nosso estudante. Se ao invés de estudar, ele tentasse manipular alguém para conseguir a vaga do emprego, ou descobrisse as questões da prova de um concurso, estaria utilizando meios equivocados para conseguir os bens externos. Esse exemplo demonstra que são diversos os meios pelos quais uma pessoa pode conquistar os bens externos. Isso acontece, porque os bens externos não estão, obrigatoriamente, ligados ao exercício de alguma virtude. Quando são conseguidos são sempre de propriedade exclusiva da pessoa.

Podemos ponderar a respeito da teoria sobre os bens macintyreanos, à medida que a prática das virtudes tem a finalidade de educar a pessoa para uma atitude que se distancie do emotivismo. Ou seja, a necessidade de o indivíduo administrar suas próprias paixões, a partir da prática das virtudes. Somente uma vida baseada nessa prática confere ao sujeito uma moral refletida e a construção de identidade pessoal e cultural. Na contemporaneidade, a inteligibilidade das ações morais foi obliterada pelo Emotivismo porque que substituiu a capacidade racional acerca da prática moral por fundamentos meramente emocionais.

A ausência da inteligibilidade impede o sujeito contemporâneo de criar uma identidade pessoal - a partir de uma prática virtuosa - dentro de uma narrativa histórica de responsabilidade moral, a fim de compreender o *telos* de sua vida.

Ao ser extirpado do seu esquema original, foi preciso buscar em outros alicerces o sentido para o cultivo das virtudes como ponto positivo para a moralidade. Tendo sido atribuído ao sujeito racional o papel de legislador, a prática das virtudes e a sua inserção em determinada tradição tornaram-se supérfluas e arbitrárias, e ser virtuoso deixou de ter sentido próprio, passando a sinônimo de obedecer à lei moral. Na ética contemporânea, a aptidão para uma boa conduta moral não é mais dotada de nenhum tipo de sentido intrínseco, permitindo que este oscile de acordo com a teoria moral em evidência e tornando obscuro que critérios morais devem ser priorizados. A consequência mais difícil produzida pelo esvaziamento da ideia de virtude foi e tem sido a grande dificuldade de identificar um bem comum que esteja de alguma forma fundamentado na unidade moral do indivíduo e da comunidade. Aquilo que pode ser considerado moralmente bom foi de tal forma relativizado ao ponto de, em muitos casos, ser considerado uma questão de gosto (CARDOSO, 2011).

Definiremos agora o segundo estágio conceitual proposto por MacIntyre para o desenvolvimento lógico das virtudes na vida social: a unidade narrativa da vida humana.

2. A narrativa se refere à história de vida de uma pessoa (MACINTYRE, 2001) e os papéis sociais praticados por ela. A unidade narrativa de uma vida tem começo, meio e fim e está contida em outras narrativas porque a vida de uma pessoa não é uma sequência de atos e episódios individuais e desconexos da história de vida de outras pessoas. Ingressamos na

sociedade humana “com um ou mais papéis a nós atribuídos – papéis para os quais fomos recrutados – e temos de aprender o que são, para podermos entender como os outros reagem a nós e como nossas reações por eles poderão ser interpretadas” (MACINTYRE, 2001, p. 363). As histórias das pessoas são interligadas entre si e coexistem na história dos cenários sociais. Cenário para MacIntyre (2001) pode ser uma instituição, uma prática ou um meio. Somente a partir da observação da narrativa do eu nos cenários, podemos entender a intenção desse agente, em ordem causal e temporal e definir suas ações como inteligíveis ou não. A inteligibilidade das ações do agente estabelece a identidade do “eu”.

A inteligibilidade só surge quando há uma interdependência entre identidade, intenção e cenário, sabendo que o cenário contém uma história, dentro da qual a história de cada agente é situada a partir de um dado momento. Sem uma história narrativa, se torna ininteligível qualquer compreensão da identidade social de alguém. No entanto, MacIntyre alerta que nem sempre conseguiremos identificar todas as ações humanas em termos de intenções, motivações, paixões e propósitos. Pode haver frustrações quando não conseguirmos caracterizar uma ação como inteligível. Por exemplo, ao entramos em contato com culturas estrangeiras ou com pacientes neuróticos.

O conceito de inteligibilidade está intimamente ligado aos conceitos de narrativa e responsabilidade, à medida que:

os seres humanos podem ser considerados responsáveis por aquilo que são autores; outros não podem. Identificar uma ocorrência como uma ação é, nos exemplos paradigmáticos, identificá-la com um tipo de descrição que nos permita ver tal ocorrência como fluindo inteligivelmente de intenções, motivações, paixões e propósitos de um agente humano. É, portanto, compreender o ato como algo pelo qual alguém é responsável, sobre o qual é sempre apropriado pedir ao agente uma explicação inteligível (MACINTYRE, 2001, p.352).

O conceito macinteryano da narrativa do “eu” é contrário à ideia moderna de “*self*”, em que o “eu” é compreendido como anterior aos seus fins, isolado e autossuficiente em relação à sua própria história e à história de sua comunidade. Para MacIntyre, os sujeitos são sempre coautores de suas narrativas porque vivem sob ação de outras narrativas: “cada um de nós, sendo protagonista de seu próprio drama, tem papéis coadjuvantes nos dramas de outras pessoas e cada drama restringe os outros” (MACINTYRE, 2001, p.359).

Construímos nossa história na narrativa de uma comunidade, na qual coexistem várias outras narrativas. Influenciamos a narrativa de outras pessoas e igualmente somos influenciados por elas, por meio da força das tradições e das restrições sociais. Somos coautores de nossa narrativa e por isso responsáveis pelos atos realizados ao longo de nossa história. “Ser sujeito

de uma narrativa que vai do nascimento à morte é ser responsável pelos atos e experiências que compõem uma vida narrável” (MACINTYRE, 2001, p.365).

A narrativa, por sua vez, interliga outros três conceitos: inteligibilidade, responsabilidade e identidade pessoal. Uma narrativa só é inteligível se seu agente é responsável pelos seus atos no contexto social em que vive e consegue se auto identificar como sujeito histórico, dentro dos vários cenários sociais nos quais transita.

A identidade histórica da narrativa do sujeito se interliga à imprevisibilidade e à teleologia. Em relação à imprevisibilidade, as narrativas sofrem restrições de outras narrativas dos cenários que podem encorajar ou fazer com que os sujeitos recuem em suas ações. A unidade da narrativa pressupõe basicamente uma teleologia porque os seres humanos estão sempre numa busca narrativa. Mas que busca é essa? A busca pela “vida boa”, pela felicidade (EN, I, 7, 1097 b; 35-40) e pela excelência.

A “vida boa” para MacIntyre - assim como felicidade para Aristóteles -, é a busca pelos bens individuais em equilíbrio com os bens da sociedade; o reconhecimento de que cada sujeito está numa situação de fragilidade em relação à história do outro, à medida que uma história intervém na outra; a tomada de consciência de que somos responsáveis pelas nossas escolhas e ações e que partilharmos um conjunto de práticas e padrões sociais previamente estabelecidos. O pensamento de MacIntyre corrobora que a busca pela “vida boa” e pelas virtudes precisa ordenar e justificar as relações humanas. “A própria busca deve ser compreendida como uma educação quanto ao caráter daquilo que se procura e de autoconhecimento (MACINTYRE, 2001, p. 368).

O pré-requisito principal dessa busca pode ser compreendido a partir de duas perguntas: O que é o bem para o homem? Em que consiste viver melhor uma unidade narrativa? Para MacIntyre, é justamente no esforço de responder a essas perguntas que aflora a unidade da vida moral porque surge a noção de um *telos* final, sem o qual nenhuma busca pode começar.

É a procura de uma concepção do bem que nos permitirá classificar outros bens, de uma concepção do bem que nos permitirá ampliar nossa compreensão da finalidade e do conteúdo das virtudes, de uma concepção do bem que nos permitirá entender o lugar da integridade e da constância na vida, que inicialmente definimos o tipo de vida que é uma busca pelo bem. Mas, em segundo lugar, está claro que a concepção medieval de busca não é, em absoluto, a de procura por algo já adequadamente caracterizado, como a procura de ouro pelos mineiros ou a de petróleo pelos geólogos. É no decorrer da busca, e somente ao se deparar e superar os diversos males, perigos, tentações e tensões que proporcionam à jornada de busca seus episódios e incidentes, que finalmente se pode compreender a meta da busca. A busca é

sempre uma educação quanto ao caráter do que se procura e de autoconhecimento (MACINTYRE, 2001, p.368).

As virtudes só são realizadas na prática humana; a prática humana só pode se tornar boa mediante o desenvolvimento do *habitus*. As práticas humanas mediante virtudes estabelecem os bens internos e externos nos cenários sociais. A virtude é uma “qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costumam nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens” (MACINTYRE, 2001, p. 321).

Para alcançar a excelência de sua prática, o indivíduo precisa entender, praticar as virtudes e incorporá-las ao seu agir cotidiano, a fim de alcançar o bem comum, ou seja, a vida moral. Todavia, o sujeito só consegue atingir o bem comum e ser feliz se alcançar o terceiro estágio na teoria ética macintyreana: o estágio da tradição.

3. A tradição contribui para a perpetuação das virtudes morais e essas não se dão naturalmente. A prática da virtude se aperfeiçoa no *habitus*. Tornamo-nos justos praticando atos de justiça. Da mesma forma, tornamo-nos bons leitores, lendo. Tornamo-nos bons comentaristas nos fóruns, participando deles.

As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as, por exemplo. Os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente (ARISTÓTELES, EN II,1,1103; b 1-5).

Estamos sempre envolvidos pela tradição e herdamos uma carga do passado, seja da família, da tribo ou da nação. Temos dívidas, expectativas e obrigações advindas desses contextos. Então, se pertencemos a uma determinada tradição é de fundamental relevância que reconheça os débitos e os patrimônios histórico-culturais que herdei, bem como as possibilidades futuras que o passado tornou disponíveis para o presente. A tradição carrega consigo diálogos vivos sobre quais bens e valores devemos ou não escolher. Esses diálogos tem o objetivo de conferir inteligibilidade à própria narrativa da tradição e dar continuidade aos conflitos.

O ambiente *online* como é reflexo do espaço real sofre dos mesmos problemas morais acerca das relações pessoais e sociais. A desordem moral estabelecida por MacIntyre ocorre igualmente nos espaços presenciais e *online*, porque é o espaço virtual também um espaço

público. Nele, podemos observar semelhantes peculiaridades das relações sociais que se dão entre os seres humanos nos espaços presenciais.

Quando assistimos as situações inadequadas ou até aos crimes tecnológicos como os expostos em parágrafos anteriores, nos damos conta de que o espaço virtual é igualmente um espaço público, favorável ou não ao diálogo ou ao embate. Nessa arena pública entram em cena desejos, vontades, opiniões e emoções nas quais cada sujeito apresenta os seus próprios sentimentos e anseios e tenta satisfazer um determinado anseio. Casos de difamação, racismo ou cópia indevida de textos na internet exemplificam bem esse fato, porque ultrapassam os limites da moralidade e do respeito ao outro. Denotam uma prática moral emotivista, em que o sujeito que pratica quaisquer dessas ações não reflete moralmente sobre seus atos ou exerce uma vontade racional. Não tem consciência de si, de sua narrativa e como ela se entrelaça às outras narrativas, de acordo com a perspectiva macintyreana. Dispensa a tradição moral da sociedade e realiza tais atos baseado numa ética pessoal, emotivista, em que justifica suas atitudes em motivos emocionais e pessoais.

A prática de copiar e colar sem referências realizada por alguns estudantes no fórum, segue o mesmo pensamento e evidencia o problema da identidade levantada por MacIntyre (2001). Apossar-se do texto de outrem sem a responsabilidade de referenciá-lo, retira a inteligibilidade da prática educativa do estudante, anula o processo de aprendizagem no fórum e deturpa o conceito narrativo de identidade. Essa prática remove do discente a possibilidade de ser sujeito e autor-aluno em sua própria narrativa pessoal. Do simples ato mecânico de copiar e colar, talvez presumamos que o aluno não estudou as aulas disponíveis no AVA, pelo fato de não ter sido capaz de escrever no fórum e que não compreendeu a finalidade do fórum para sua formação, nem tampouco entendeu seu papel social na universidade e na sociedade.

Ações como essas se configuram como antiéticas e emotivistas e interferem diretamente na trajetória de outras pessoas, como afirma MacIntyre (2001). Ademais, dificultam o desenvolvimento da reflexão ética no indivíduo, pois ele não consegue discernir o compromisso acadêmico-social de ser um estudante universitário. Aprender na universidade está relacionado às vidas social e profissional de muitas outras pessoas. Se o estudante não consegue perceber esse fato como uma responsabilidade ética, pode prejudicar sua vida futura e interferir diretamente na trajetória de vida de outras pessoas. Enquanto ser, a educação para ele é meio para seu desenvolvimento integral como pessoa em diferentes aspectos. Enquanto profissional a ser formado, a educação é fim para a futura realização de sua tarefa laboral. Nesse ponto, temos outra questão ética muito importante porque o egresso está sendo formado para atuar como cidadão e profissional. Portanto, prestará um serviço à sociedade e precisará dos

conhecimentos acadêmicos para realizar essa sua função laboral. Caso renuncie a esse conhecimento compromete a qualidade de sua formação (FERREIRA, 2006) e, por conseguinte interfere na vida das pessoas que se relacionarão profissionalmente com ele.

Compreender o fórum como espaço de aprendizado acadêmico e ético, tanto para alunos como para professores, facilita o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da identidade do sujeito. Isso porque promove o processo de inteligibilidade da pessoa na sua narrativa histórica e social. Do contrário, se o fórum não for percebido como momento, meio e espaço de aprendizado, o estudante não conseguirá entender a razão de existência do fórum, de por que estuda ou por que se matriculou em um curso de graduação, à medida que não realiza as atividades propostas ou tentar fugir delas.

Sobre esses fatos, podemos considerar os bens macintyreanos (2001) posto que a prática das virtudes tem a finalidade de educar a pessoa para uma atitude que se distancie do Emotivismo, ou seja, a prática diária de o indivíduo administrar suas próprias paixões baseada no exercício das virtudes. Somente uma vida fundamentada nesse exercício confere ao sujeito uma moral refletida e a construção de identidade pessoal e cultural.

A prática do estudante universitário não pode ser realizada sem envolvimento moral. Muito pelo contrário, sua prática acadêmica precisa estar associada ao exercício das virtudes, a partir da relação intenção/ação. Isso é formação para a vida! Ser sujeito de uma narrativa é ser responsável pelos atos e experiências que compõem uma vida narrável. Estar em um curso de graduação sem a responsabilidade de assumir suas exigências e atribuições torna ininteligível o segmento de narrativa do sujeito no curso e sua própria identidade. Qual a finalidade do curso para esse sujeito? Qual o *telos* de sua ação em aprender para se tornar um profissional que atuará na sociedade, legitimado por uma instituição de ensino? Enganar-se a si próprio que aprende ou a tentativa de enganar o professor, os colegas ou a comunidade em que está inserido? É premente a busca pela “vida boa” e pela excelência mediante o exercício de virtudes tais como: respeito, justiça, autoria, amizade, responsabilidade, perseverança, autonomia e ética.

Outro ponto marcante na discussão sobre EaD diz respeito à localização do sujeito. Alguns, erroneamente, podem ser levados a pensar que o AVA é uma arena livre na qual tudo lhes é permitido: não estudar, somente passar as telas de aulas ou pedir a outra pessoa para escrever no fórum por eles ou tratar de maneira hostil colegas e professores. Esse pensamento, por vezes, pode gerar um comportamento inadequado por parte de alguns estudantes naquele espaço. Pensar que não será identificado ou que a distância empregada no meio cibernético impossibilita qualquer sanção ou punição pode esmorecer os limites morais do sujeito na relação social cibernética, caso este não tenha bases morais sólidas. O espaço digital, pela

separação espacial característica de uma relação real e pessoal, como estamos acostumados a realizar, por vezes suscita a falsa ideia no usuário da internet de que o outro a quem se destina sua mensagem é um objeto e não um sujeito. Por essa razão não precisa ser tratado com respeito e lisura.

Na minha prática docente, em ambientes virtuais de aprendizagem, na graduação *online*, já vivenciei inúmeros episódios em que temos que explicar aos estudantes que a linguagem e a forma de tratamento no AVA devem corresponder àquela realizada no ambiente acadêmico presencial. Que professores e estudantes o são também naquele espaço e merecem ser tratados de maneira respeitosa. Que a linguagem empregada nos fóruns de discussão não pode ser um dialeto utilizado nas redes sociais da internet, devendo prezar pela gentileza, pela amizade e pela ortografia e gramática características da norma culta. Que a ausência física do professor não faz daquele espaço uma arena de vale-tudo.

Esses momentos de diálogo com o estudante se configuram como situações de educação moral porque além da prescrição sobre o comportamento adequado naquele ambiente, igualmente encorajamos nos estudantes o exercício da deliberação. Agir com ética, independentemente de ser o espaço real ou virtual, pressupõe a capacidade de o sujeito avaliar as situações vividas, ter empatia, exercitar o respeito mútuo e os princípios de justiça, de amizade e de todas as virtudes. Também demanda uma postura ativa, reflexiva e consciente desse sujeito, por isso deliberar depreende raciocínio e reflexão do fazer consciente. No espaço virtual, essas atitudes são ainda mais exigidas, uma vez que o estudante é o administrador de seu tempo, das leituras exigidas nas disciplinas e no gerenciamento total do curso.

Podemos enumerar ainda mais uma situação usual e relevante no que tange à ética nas redes sociais: a autoria e a escrita discente. No AVA, a escrita e a autoria são os principais elementos da comunicação entre estudante-professor e estudante-estudantes. Ocasionalmente, estudantes podem ter a inautêntica compreensão de que seu texto ou comentário ficará restrito à área do fórum de discussão, com pouco alcance do público. Sabemos que isso não é verdade, uma vez que há um grupo social presente naquele espaço e que as características predominantes no ambiente cibernético são: colaboração, possibilidade de intervenção e divulgação dos textos publicados e a propagação indefinida do texto alheio. Portanto, qualquer comentário feito na rede é passível de alteração, acréscimo e compartilhamento. Isso multiplica de maneira extraordinária a capacidade de alcance de uma frase, texto ou comentário feito em qualquer ambiente social *online*. Caso acrescentemos ao tema da autoria à questão da cópia da internet sem referências, esse fato fica ainda mais grave. Um ponto bastante realçado por professores da graduação *online* diz respeito ao aspecto cópia no fórum. A posse do texto alheio é realizada,

às vezes, sem o julgamento por parte do estudante de que esse ato é imoral, antiético e ilegal. Outro acontecimento recorrente, concerne ao fato de o estudante pensar que estudar a distância requer menos esforço acadêmico por não ter a figura física do professor, por conseguinte, sua supervisão e que a distância o desobriga das atividades curriculares necessárias ao longo do curso. No decorrer das atividades, o estudante percebe que estudar a distância requer muito esforço, disciplina e leitura e muitos acabam desistindo do curso.

Acerca dos pontos descritos acima, podemos refletir eticamente sobre temas como moral, autonomia, colaboração e presença do estudante no AVA. Estudar a distância exige da estudante autonomia no direcionamento de seus estudos, pesquisa, gestão nas leituras dos textos e na composição de enunciados pessoais, capacidade de aprender coletivamente na discussão dos fóruns de discussão, gerenciamento da sua presença nos espaços de aprendizagem e atitude ética nos espaços do AVA. Portanto, deliberação, reflexão ética e comportamento moral.

Ações discentes que precisam estar ancoradas na capacidade de deliberação do estudante, para que ele assuma suas responsabilidades diante do curso, mesmo estando a distância e sem a presença física do professor. Principalmente, esteja consciente de que o curso universitário tem o caráter de prepará-lo para atuar profissionalmente no mercado de trabalho, mas também para a vida social. Portanto, a dúvida que porventura paira sobre a mente de muitos sobre a autenticidade de quem está fazendo o curso não poderia acontecer.

A educação para MacIntyre deve ter claros os seguintes objetivos: inserir o estudante no quadro de papéis sociais de uma comunidade e ensiná-lo a pensar por si mesmo. Para que isso ocorra é fundamental uma educação baseada na ética das virtudes (respeito, prudência, perseverança, amizade, generosidade, temperança), no reconhecimento do outro, na educação das paixões, no reconhecimento dos vícios e no empenho de cada indivíduo na busca dos bens que conduzem a uma vida feliz (MACINTYRE, 2001). Tais virtudes são universais e a ausência delas tem conduzido à sociedade à desordem moral (MACINTYRE, 2001). De igual forma, o desaparecimento de discussões éticas e morais no interior das escolas também tem contribuído para a desordem social que vemos acontecer, diariamente, naquele ambiente. Educação envolve valores e não há como separar prática educativa da fundamentação ética (SUCUPIRA LINS, 2010) pois esta compreende à vivência das pessoas e tem como finalidade propiciar condições para que o indivíduo se torne cidadão e realize o bem comum.

Por isso, vemos como de singular importância a inserção de discussões éticas no currículo da formação de professores e pedagogos, como também nos cursos de graduação em geral, porquanto Ética é uma questão imprescindível à formação humana (SUCUPIRA LINS, 2010; FERREIRA, 2006) e à composição de uma sociedade mais justa e feliz. Em contrapartida,

a ausência de discussões com teor ético ou que envolvam valores morais nesses cursos, pode dificultar que o profissional a ser formado seja capaz de analisar, de imediato, situações específicas que ocorrerão no seu cotidiano social e laboral. A ausência da educação dos valores na escola, na academia e em outras instituições sociais influenciará a vida moral dos sujeitos sociais (SUCUPIRA LINS, 1997). Tratar sobre ética na escola ou na universidade não significa criar uma lista de obrigações, punições e recompensas mas considerar a aula e o espaço escolar como meios propícios à reflexão e ao exercício das virtudes, visando o bem comum (SUCUPIRA LINS, 1997) e a prática da excelência nos atos humanos.

2.2 Ética, prática pedagógica *online* e formação discente

Abordar ética e prática pedagógica no AVA é assunto atual e de extrema relevância, porque o ato educativo está baseado nas relações sociais. Tais relações, tanto no ambiente acadêmico, quanto no espaço do trabalho (lugar almejado pelos estudantes do ensino superior) precisam ocorrer de maneira justa, respeitosa, solidária e dialógica.

É determinante que o aluno do ensino a distância também seja levado a pensar sobre sua conduta pessoal e profissional, a partir de valores éticos necessários à construção do bem comum. Essa preocupação é legítima porque os elementos físicos usuais não estão presentes no ensino a distância, da maneira como o conhecemos ou os temos vivenciado, ao longo de nossas relações interpessoais. Isso pode nos levar a pensar que muitas ações, reações e conflitos característicos das interações sociais contidas no ensino presencial não fazem parte do processo educativo do estudante no curso universitário a distância. Fazer um curso de graduação exigia no passado, obrigatoriamente, estar inserido em uma sala de aula presencial, em um determinado local e horário. O que hoje não é mais uma exclusividade. Com o advento da tecnologia da informação, tempo e espaço foram redimensionados a contar do rompimento da barreira espaço-temporal e a interação passou a ser também virtual, síncrona e assíncrona.

Sabemos que discutir educação ética no meio acadêmico trata-se de um tema polêmico porque algumas pessoas podem pensar que não cabe à universidade proporcionar ou desenvolver a formação ética nos estudantes. No entanto, nos abstermos de tratar questões dessa natureza no currículo universitário não coopera para a formação plena do estudante, nem tampouco o habilita para a tomada de decisões morais na vida e no ambiente de trabalho.

As exigências do século XXI, baseadas no novo modelo de competências, demandam

à premência de pessoas éticas, autônomas, deliberativas, capazes de pensar criativamente, lidar com tecnologia e todo o seu rápido avanço e, ainda participar ativamente como cidadãos nos espaços sociais nos quais frequentam. Considerando que a colaboração é uma estratégia didática propícia em cursos a distância e que essa pesquisa pretende investigar valores éticos no desenvolvimento de pedagogos formados a distância, estabelecemos duas linhas de pensamento: a relevância da ética para os processos educacionais *online* e a importância da interatividade no fórum de discussão para o aperfeiçoamento da reflexão ética dos estudantes.

Como a ética tem sido assunto presente nos debates atuais na sociedade e a concebemos como fundamental substrato para a discussão de quaisquer questões de ordem social, nós a consideramos no processo educativo um pilar essencial em todos os níveis e, mormente na formação de pedagogos. A escolha pelo conceito aristotélico da ética deu-se por acordarmos que ética é a busca prática pelo meio-termo, numa constante relação interpessoal de melhoria contínua na direção de ações virtuosas; uma ética teleológica. Para Aristóteles (EN, VI, 3,1103 b; 26-30) toda atividade possui um fim determinado e tem valor em si mesma. Esse filósofo afirma que há duas espécies de virtude: a intelectual e a moral. A segunda – virtude moral – é a que nos interessa para esse estudo e de acordo com Aristóteles é adquirida à medida que é exercitada. Nenhum ser humano nasce ético, ao contrário, somos “adaptados por natureza ao receber as virtudes”, a fim de nos tornarmos perfeitos pelo hábito (ARISTÓTELES, EN, II, 1,1103 b; 26).

Essa afirmação distingue a possibilidade de os ambientes social e acadêmico serem locais propícios para o exercício da ética. O fórum de discussão é *locus* apropriado para a construção e o aperfeiçoamento éticos, uma vez que as virtudes morais são construídas na prática social. Acordamos com Sucupira Lins (2010) quando afirma que a Ética não pode estar ausente na formação de professores, e que os valores morais precisam fazer parte da vivência discente, a partir de “valores forjados no bem comum, na justiça, na honestidade” (SUCUPIRA LINS, 2010, p.03). Por isso, é preciso “atentar para a qualidade dos atos que praticamos, porquanto da sua diferença se pode aquilatar a diferença de caracteres” (ARISTÓTELES, EN, II, 2,1104b; 23).

Pedagogos e professores são formadores de opinião e coadjuvantes na edificação do caráter de nossas crianças e adolescentes. Consideramos de fundamental relevância discussões éticas nos cursos de Pedagogia, seja na modalidade presencial ou a distância. Como dissemos, entendemos que a EaD exige ainda mais estudos e pesquisas científicas pelo fato de que a ausência do grupo físico e do encontro diário minimizam uma série de conflitos éticos que uma sala de aula presencial oferece e insere outras inúmeras questões éticas específicas do ambiente

cibernético.

Na modalidade *online*, os encontros com professor e colegas de turma ficam restritos às discussões nos fóruns. Esse fato evidencia a importância da ética, visto que o professor formado a distância trabalhará em uma sala de aula presencial e se deparará com situações de impasse, e de natureza ética (presenciais) que necessitarão de sua intervenção pedagógica como docente.

A prática colaborativa com estudantes no espaço do fórum pode ser uma estratégia didática para o ensino dos conteúdos e a incorporação de questões éticas no decorrer das discussões. Essa prática requer o aporte do paradigma emergente que associe os pressupostos da visão holística – a tentativa da superação da fragmentação do conhecimento –, de uma abordagem progressista que visa à transformação social pelo diálogo e do ensino com pesquisa em que professores e estudantes constroem seus conhecimentos com criticidade (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2012).

O paradigma emergente da educação é uma perspectiva que conduz a um estilo colaborativo de aprender, na busca pelo sentido da vida e da educação vivenciada, que cria condições propícias a uma “aliança entre ciência e consciência, razão e intuição, progresso e evolução, sujeito e objeto de tal forma que seja possível o estabelecimento de uma nova ordem planetária” (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2012, p. 45). Esse modelo ressalta a perspectiva de um mundo complexo e sublinha o acordo de interdependência essencial entre todos os fenômenos: educacionais, éticos, físicos, biológicos, culturais, psicológicos, políticos, estéticos, sociais.

A função da universidade é social e precisa se orientar pela vertente humanística e não somente por desafios tecnológicos. Sobretudo, deve guiar-se pela questão ética e pela amplitude da existência humana porque é vital que a “universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística” (PNG, 2004, p. 5). O paradigma emergente, o ensino com pesquisa e a abordagem progressista - associados à tecnologia digital informática inovadora - podem conjuntamente compor uma nova metodologia para promover a aprendizagem colaborativa na EaD (MONTES, 2016). Entretanto, é conveniente salientarmos a necessidade dessa estratégia metodológica estar ancorada em quatro pilares básicos apontados nos Relatórios: Faure¹² em 1972 e Dellors em

¹² O Relatório Delors se origina do postulado de educação para todos ao longo da vida defendido no Relatório Faure que foi uma das primeiras iniciativas da UNESCO elaborada por Edgar Faure em 1972 sendo considerado um marco relevante na história do pensamento daquela organização. O Relatório Faure deu origem a vários estudos como: o Relatório Delors, Declaração de Hamburgo e Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI. Maiores informações sobre esses documentos: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>

1996, este último denominado *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS *et alli*, 2010). O relatório Delores estabelece as missões da educação para o século XXI:

- a. Aprender a conhecer – aprender a aprender, utilizar memória, atenção e pensamento em um processo de aprofundamento de apreensão;
- b. Aprender a fazer – capacidade de ação sobre o meio numa combinação entre qualificação técnica e profissional, comportamento social, aptidão para o trabalho em equipe, capacidade de iniciativa e gosto pelo risco;
- c. Aprender a viver junto – capacidade de compreender o outro, participar, cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
- d. Aprender a ser – desenvolver personalidade individual, capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Em todos os pilares acima expostos estão subjacentes o caráter ético e os componentes morais da aprendizagem. Nesta perspectiva, conhecer, fazer, viver e ser são ações sociointerativas que se interpenetram e têm como princípio a ética das virtudes para gerir as relações interpessoais. A missão da educação no Relatório Dellors (2010) é estabelecida como a tomada de consciência por cada indivíduo acerca das semelhanças e da interdependência entre todas as pessoas. Os pilares associam as habilidades cognitivas (qualificação técnico-profissional) às competências comunicativas, interpessoais, dialógicas, éticas e profissionais. Todas envolvidas em um processo conexo e intencional para a formação do sujeito pleno, crítico, produtor de ideias, participante ativo e integrante de uma coletividade. O estudante, nessa visão, produzirá conhecimento legítimo à proporção que conseguir exercer uma série de habilidades cognitivas, sociais e comportamentais numa relação de reciprocidade com seu grupo de convívio (PIAGET, 1973), uma vez que a inteligência e o conhecimento são decorrentes das relações sociais.

De acordo com a teoria piagetiana, a criança ao nascer se encontra na fase da anomia porque não conhece as regras que regulam a sociedade e, por isso não as observa. Com o crescimento vai gradativamente sendo inserida no mundo dos valores e das regras, no entanto ainda não os reconhece de maneira autônoma. Necessita de uma figura de autoridade que intervenha na sua formação e na ampliação do seu juízo moral. Essa fase heterônoma é o momento em que a criança julga os atos pelas consequências e não pelas intenções (PIAGET, 1977). A avaliação dos fatos, portanto, acontece de maneira extrínseca a ela e mediante uma perspectiva objetiva desses acontecimentos.

A fase posterior, denominada por Piaget (1977) de autonomia, é o momento em que a criança começa a se desprender da coação adulta e iniciar o desenvolvimento da moralidade

subjetiva marcada pela cooperação e pelo respeito mútuo. Em estudos similares ao de Piaget, as pesquisas experimentais de Kohlberg (1979) estudaram o juízo moral das pessoas, a partir de dilemas morais. Ele apresentava histórias aos entrevistados e perguntava qual deveria ser a atitude do personagem envolvido na história. Por meio da resposta, Kohlberg (1979) avaliava a estrutura de pensamento utilizada pelo indivíduo na decisão escolhida. A classificação da resposta era interpretada baseada no motivo dado pelo entrevistado para chegar àquela determinada decisão. Por isso, sua teoria é denominada de estrutural posto que os estágios que a compõem representam maneiras pelas quais o sujeito raciocina (BIAGGIO, 2002).

Kohlberg (1973) define competência moral como a capacidade que uma pessoa tem de tomar decisões, emitir juízos morais regidos por princípios internos e então agir de acordo com esses juízos. Esse conceito se alinha ao conceito de deliberação cunhado por Aristóteles (EN, VI, 2, 1139 b; 5-10). A competência moral ou a capacidade de deliberação de um sujeito é componente básico para a construção da personalidade ética - que é constituída pela moral e pela cognição - e ocorre em etapas hierarquizadas (KOHLEBERG, LEVINE, HEWER, 1983), semelhante ao que acontece com o desenvolvimento cognitivo estudado e descrito por Piaget (1975).

Kohlberg (1979), em suas pesquisas, verificou a existência de uma sequência invariável de estágios de desenvolvimento moral em indivíduos de variadas sociedades ao longo do mundo (BIAGGIO, 2002). A metodologia kohlberiana utiliza o *Moral Judgment Interview* (MJI) como instrumento de coleta de dados: uma entrevista para investigar o juízo moral das pessoas. Nas entrevistas, o pesquisador tenta se aproximar ao máximo do que o entrevistado pensa a respeito do tema proposto. A forma atual do *MJI* contém três versões – A, B, C. Cada uma das histórias apresenta três dilemas morais diferentes. O mais conhecido é o dilema de Heinz que exponho a seguir:

Numa cidade da Europa, uma mulher estava gravemente doente. Um medicamento, recentemente descoberto por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Heinz, cuja mulher estava a morrer, contactou pessoas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e assim poder comprar o medicamento. Conseguiu juntar somente metade do dinheiro que o farmacêutico exigia. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava prestes a morrer e lhe pediu para que lhe vendesse o medicamento mais barato. O farmacêutico negou. Em alternativa, lhe pediu para o deixar levar o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, pois tinha descoberto o medicamento e queria ganhar dinheiro

com a sua descoberta. Heinz, que tinha feito tudo o que era possível para comprar o medicamento, ficou desesperado, decidiu assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher (BIAGGIO, 2002, p. 25).

Depois de apresentar cada um dos dilemas, como também o dilema descrito acima, o entrevistador faz algumas perguntas, de modo a tentar descobrir a estrutura de raciocínio moral do sujeito entrevistado. No caso do dilema de Heinz são exemplos de perguntas: É correto ele roubar o remédio? Se não amasse sua esposa, deveria furtar o remédio em favor dela? Se não fosse a mulher de Heinz que estivesse morrendo, ele deveria roubar o remédio para uma pessoa estranha? (BIAGGIO, 2002, p. 27). A partir das respostas, o pesquisador observa a estrutura do pensamento utilizada para justificar cada resposta. Em relação ao dilema de Heinz, por exemplo, o entrevistador avalia se o sujeito entrevistado está preocupado estritamente com a lei ou avalia que a vida é um direito universal e, portanto, precisa ser preservada.

A avaliação das respostas dos dilemas se dá em relação ao conceito de normas e valores. As normas se referem aos valores morais empregados pelo sujeito para justificar um determinado juízo ou raciocínio. Os valores, de acordo com Kohlberg (1979), são: vida humana, propriedade, verdade, filiação ou ligação afetiva, autoridade, lei, contrato, consciência e punição (BATAGLIA, 1996). Kohlberg (1979) considera que esses valores são normas morais, devido a cinco motivos fundamentais: regulam os juízos e conflitos humanos, definem direitos humanos básicos, são culturalmente universais, sua infração sujeita o indivíduo a uma sanção pessoal e são irredutíveis” (BATAGLIA, 1996, p. 59).

As pesquisas de Kohlberg se incluem no grupo das pesquisas cognitivo-evolutivas, semelhantes às de Piaget – de quem foi doutorando – e têm como fundamento o pressuposto de que o desenvolvimento moral compreende as transformações básicas das estruturas cognitivas que buscam formas superiores de equilíbrio, através dos processos interativos entre o sujeito e o meio. Cada estágio moral superior compõe uma nova estrutura que contém os elementos do estágio anterior acrescidos de uma nova ordenação de raciocínio moral. Os estágios de juízo moral propostos por Kohlberg são sobre o raciocínio de justiça e não de emoções ou ações (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010). Ou seja, Kohlberg (1979) propõe uma teoria em que os estágios que a compõe representam maneiras de raciocinar e não conteúdos morais (BIAGGIO, 2002). Dessa forma, estabeleceu estágios de desenvolvimento moral que acontecem em uma sequência definida e independem da condição social ou cultural do sujeito. Formalizou três níveis que foram, cada um, subdividido em dois estágios.

No primeiro nível denominado de pré-convencional ou pré-moral afirma que os dilemas morais são baseados em padrões externos ao sujeito. Estão incluídas nesse plano as crianças

entre 4 e 10 anos, sendo o comportamento delas regido pelo binômio recompensa/punição. O valor moral nessa fase reside nas necessidades pessoais que a criança precisa ou deseja. Divide-se em dois estágios:

- a. Estágio 1: Obediência e Punição: o julgamento moral é motivado pela necessidade de evitar a punição;
- b. Estágio 2: Hedonismo instrumental relativista: o julgamento moral é determinado pela necessidade de satisfazer os próprios desejos.

Em ambos os estágios, não existe ainda a internalização de princípios morais porque os atos são julgados por suas consequências e não pelas intenções do sujeito. Um dilema que exemplifica esse nível é a experiência feita por Piaget sobre os copos quebrados. Nesse dilema o pesquisador expõe à criança a seguinte situação: Havia um garoto que quebrou 12 copos sem querer e outro que quebrou apenas um copo por querer. Quem merece ser punido? De acordo com os estudos de Kohlberg é característico das crianças pré-convencionais, ainda no segundo estágio, afirmarem que o menino que quebrou 12 copos agiu pior ou merece o maior castigo, simplesmente porque 12 é maior que 1. Elas visualizam a consequência do ato e não a intenção subjacente à ação. Já uma criança em estágio mais avançado conseguirá perceber a intenção envolvida no ato (BIAGGIO, 2002).

O nível II, denominado de convencional, abrange sujeitos entre 10 e 13 anos de idade. Nessa categoria os valores morais residem na realização de papéis sociais relacionados ao bem ou ao direito, com a finalidade de agradar os outros. É composto pelos estágios 3 e 4:

- c. Estágio 3: o julgamento moral do “bom garoto” ou da “boa menina” (BIAGGIO, 2002, p. 72). A orientação do indivíduo é direcionada na tentativa de evitar a rejeição, o desamor, ou a desaprovação do grupo no qual está inserido. Há a necessidade da manutenção dos valores vigentes na comunidade;
- d. Estágio 4: o julgamento moral está baseado na lei e na ordem. A orientação do indivíduo é gerida por uma necessidade de não ser repreendido por alguém que é considerado uma figura de autoridade. Amplia-se o universo do indivíduo, e agora a orientação é pela manutenção dos valores vigentes na sociedade. Nesse nível ocorre a internalização dos princípios morais porque o sujeito acredita no valor daquilo que julga certo (BIAGGIO, 2002). O indivíduo formula juízos morais, tem como referência as regras do grupo social e as expectativas que os grupos têm sobre ele (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

O último nível é o pós-convencional, envolve a adolescência e a idade adulta. No entanto, Kohlberg (1979) ressalta que apenas uma minoria de pessoas consegue alcançar o nível 6, somente por volta dos 20 ou 25 anos. Nesse grau de desenvolvimento moral, o sujeito julga

que o correto é agir guiado por princípios éticos universais, regulados pela reciprocidade, pela igualdade e não apenas por regras sociais. Sujeitos nessa categoria aceitarão as regras que estiverem fundamentadas em princípios e valores gerais, alinhadas com o conceito da universalidade.

- e. Estágio 5 – Orientação para o contrato social e para o respeito aos direitos civis e individuais;
- f. Estágio 6 – Princípios universais da consciência: considerado o nível mais evoluído e difícil de ser atingido. É caracterizado pelos princípios éticos universais.

Os níveis da teoria kohlberiana (1979) poderiam ser exemplificados no cotidiano da seguinte maneira:

Estágio 1: Eu não digo palavrões porque se eu fizer isso mamãe vai ficar triste comigo e não me deixará jogar no *tablet*.

Estágio 2: Para poder jogar no *tablet* vou guardar todos os meus brinquedos que estão espalhados pelo quarto.

Estágio 3: Eu não vou comer em sala de aula porque o meu professor não gosta.

Estágio 4: Eu não uso o celular no cinema porque essa é uma regra social e incomoda aos demais.

Estágio 5: Eu pago impostos porque é a lei.

Estágio 6: Eu pago o IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores) do meu carro não porque é lei, mas porque é a coisa certa a fazer, mesmo não concordando com as condições gerais de conservação das estradas brasileiras.

Entendendo o desenvolvimento do indivíduo a partir dessa perspectiva teórica, podemos inserir gradualmente na dinâmica dos fóruns, questões éticas para a reflexão do grupo. Igualmente, trabalharemos a equilíbrio/desequilíbrio (PIAGET, 1973) dos estudantes. Essa prática pedagógica promove construção do conhecimento, de valores éticos e sociais, temas essenciais para um processo educacional coerente e adequado às necessidades contemporâneas. O debate de questões éticas no fórum traz inúmeros benefícios ao grupo, potencializa o acesso ao saber acumulado historicamente, facilita a compreensão de conceitos, e contribui para a constituição do sujeito social, da identidade pessoal e do desenvolvimento da competência moral dos estudantes. O espaço universitário deve ser o da formação plena, em que estejam presentes “o binômio informação/formação” (SUCUPIRA LINS, 2010) na formação dos professores (SOUSA, 2001; PASQUALLI, 2013), bem como o planejamento dos objetivos didáticos em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

A preparação docente deve considerar a ação efetiva do professor/estudante por meio

da composição de um conjunto de valores e saberes interdependentes, tais como:

1. Educar para pensar globalmente porque a velocidade do conhecimento na era das conexões gera alto índice de obsolescência do conhecimento. Não é coerente apenas acumular informações, é importante pensar sobre elas. Reunir informações o Google faz perfeitamente! É preciso saber refletir sobre elas e acerca da realidade em que estão dispostas essas informações, por meio dos valores éticos;
2. Educar os sentimentos porquanto a educação deve fazer sentido para o estudante, uma vez que somos parte de um todo em construção e reconstrução;
3. Ensinar a identidade terrena como condição humana essencial passa pela visão sistêmica de mundo e busca conquistar um vínculo amoroso com o planeta;
4. Formar para a consciência planetária significa entendermos acerca da nossa interdependência planetária que consiste na unicidade do ser humano na Terra (GADOTTI, 2010);
5. Formar para a compreensão constitui trabalhar a ética do gênero humano para uma educação da comunicação, diferente da ética da exploração ou do proveito do outro. Ao contrário, se elege a solidariedade como fator principal no embelezamento e na humanização do processo educativo e da vida;
6. ‘Educar para a simplicidade constitui o resgate de novos valores como: simplicidade, austeridade, quietude, paz, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos. Significa escolher uma cultura da sustentabilidade para a vida’ (GADOTTI, 2010, p. 60-61).

A prática docente e as metodologias utilizadas no espaço educativo *online* necessitam: romper com a lógica da transmissão, estabelecer uma prática pedagógica baseada na pesquisa, na visão holística e na abordagem progressista, promover a produção de conhecimento significativo por meio da auto e da interaprendizagem, focalizar o estudante como sujeito de seu aprendizado (MONTES, 2016) e “propiciar situações de busca, autonomia, espírito crítico, vivência de parcerias pautada na ética das relações: qualidades essenciais e exigidas para os cidadãos” e profissionais do século XXI (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 64);

Igualmente, precisa essa atividade docente estar alinhada às demandas socioeducativas hodiernas. A realidade social apresenta múltiplas provocações ao sujeito e a Educação e enormes desafios para o futuro, todavia é “condição necessária e indispensável à humanidade na construção de novos ideais, da liberdade e da construção social” (DELORS *et alli*, 2000. p.19). A educação plena se assenta na concepção do cidadão no seu sentido ampliado e, não somente, com a formação profissional voltada para o mercado de trabalho. Deve considerar a

incerteza e as contradições como constitutivas das relações dos homens com a realidade e sugerir o respeito e a ética como formas de interpretação dos saberes pelas pessoas. Isso não é diferente para o ensino superior porque estudantes universitários estão se preparando para ocupar posições na vida e no mercado de trabalho. Assim sendo, precisam ser capacitados eticamente para alcançarem a “vida boa” (MACINTYRE, 2001), desenvolverem a identidade pessoal na busca dos bens individuais e compartilharem a vivência dos valores na sociedade.

O espaço acadêmico pode ser um ambiente proveitoso para o exercício de situações práticas da vida e do trabalho que envolvam decisões morais trazidas de exemplos do cotidiano social. O levantamento de questões dessa ordem incrementa a formação do estudante no espaço acadêmico porque abrange os três níveis de competências exigidos atualmente no mundo social e no mercado de trabalho: o conceitual, o procedimental e o de valores. Propor situações-problema, casos ou dilemas em que o estudante precise não só aplicar o conhecimento aprendido na disciplina, mas sobretudo decidir eticamente sobre determinada questão proposta, eleva o nível de competências desse sujeito. Desempenhar papéis sociais de forma ética e transitar nas várias esferas da sociedade - tendo em mente o conceito do bem comum - se torna um importante diferencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente mais democrática.

O PNG (2004) reconhece que é essencial o trabalho da universidade, no sentido de que a academia em todas as suas ações, deve buscar o equilíbrio entre vocação técnico-científica e humanística. Assinala que o conhecimento e a atividade profissional são contextualizados historicamente, acontecem no ambiente social e devem ser marcados pela ética. O papel da universidade, diante das demandas da sociedade contemporânea, exige formação que associe, “com a máxima organicidade, a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética” (PNG, 2004, p. 8).

O espaço do fórum é favorável para que esse trabalho acadêmico seja realizado. A mediação docente é fundamental para que haja a permanência e a participação colaborativa dos alunos naquele ambiente. O primeiro contato do estudante no AVA é com o conteúdo das telas, com as instruções de acesso e com as ferramentas disponíveis para uso no ambiente. Em um primeiro momento, todo esse aparato tecnológico pode parecer muito laborioso e incompreensível para o estudante. O conteúdo pode não fazer muito sentido para ele, ou ainda não ficar entendido de forma satisfatória. Esse é um dos momentos cruciais para a intervenção docente e à atuação pedagógica do professor. A mensagem inicial de boas-vindas deve promover no aluno a sensação de pertencimento a uma turma, fazer com que ele tenha vontade de respondê-la e participar das discussões futuras que serão propostas pelo professor.

Ao chegar no fórum de discussão, o professor presume que o estudante já leu o conteúdo e por isso já detém impressões e uma determinada compreensão acerca do tema da aula e do que será discutido. No entanto, poderá chegar com dúvidas ou sentindo falta de uma aplicabilidade real para o conteúdo lido. Por isso, necessita da intervenção do professor, na busca de pistas (EDWARD, 1997) para que seu pensamento se organize no processo de assimilação de um novo conhecimento. As pistas serão dadas pelo professor no sentido de articular pensamentos e ideias para promover a elevação do nível cognitivo do aluno a um patamar superior. Elas introduzem o discurso compartilhado (EDWARDS, 1997) numa dinâmica interativa que só pode ser adquirida por meio do contato com a prática discursiva. As pistas têm a intenção de acessar os conhecimentos: pessoal, tácito, espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano do aluno, de maneira a obrigá-los a associar esses saberes com conhecimentos científicos, a fim de promover reflexão acerca de ações e conteúdos estudados (EDWARDS, 1997). A reflexão-na-ação: interpretação da realidade no ato e reflexão-sobre-a-ação implicam no olhar retrospectivo e na reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000).

A intervenção docente deve acontecer nos momentos em que o professor julgar necessária a organização do pensamento dos alunos e a construção do conhecimento coletivo com base no significado social do saber. O professor precisa deter competências técnicas, conceituais, didáticas, dialógicas e comunicativas que fomentem atividades e discussões significativas para o grupo. A relação de aprendizagem precisa ser a de “parceiros solidários que enfrentam desafios nas problematizações e que se apropriam da colaboração e da criatividade para tornar a aprendizagem significativa, crítica e transformadora” (MORAN, 2003, p. 3).

O conhecimento só será significativo para o estudante quando ele conseguir estabelecer relação entre o conteúdo acadêmico e o social (o que aprende e o que vive) e perceber sentido nos conceitos estudados. O conteúdo, então criará sentido, ganhará corpo e passará de uma relação de exterioridade para um vínculo de interioridade e afetividade. A relação do sujeito com o conhecimento representa a “existência social e material do conhecimento” (EDWARDS, 1997, p.179) no meio acadêmico, na tentativa de descrever as relações intrínsecas que o conteúdo estabelece com a didática do professor e com as relações entre o professor e o aluno (MONTES, 2016).

Na relação de exterioridade, o aluno se depara com o conteúdo estático e inerte e sua relação com esse conteúdo é mecânica porque simula uma apreensão do saber. Isso faz com que esse saber, para o estudante, pareça difícil ou inacessível. Na relação de interioridade, a apropriação do conteúdo acontece mediante um sentido conferido a ele e resulta de uma relação

igualmente significativa com o conhecimento. A internalização é o procedimento que permite que um elemento estrutural da atividade externa passe ao plano interno do indivíduo, em um movimento de ressignificação. A internalização se refere a nível superior de organização do conhecimento pelo sujeito (EDWARDS, 1997).

Dentro dessa perspectiva, Edwards (1997) propõe três categorias organizadoras na construção do conhecimento:

1. *Conhecimento tópico* - caracterizado como um *status* em si mesmo e não possui significado para o estudante. Apresenta-se de maneira fechada e enigmática. No fórum, o conhecimento tópico acontece no momento da leitura das telas das aulas. O conteúdo das aulas pode parecer muito distante, intransitável ou incompreensível ao aluno. A falta de significado entre o conteúdo acadêmico e a realidade vivida confere ao conteúdo estudado uma desconexão com o mundo, portanto a solução que geralmente o aluno encontra nesta etapa é a memorização (MONTES, 2016).

2. *Conhecimento como operação* – forma mais complexa de lidar com o conhecimento, porque sugere sua aplicabilidade, no entanto é ainda uma relação exteriorizada com o conteúdo. Precisa da mediação que promova a superação do nível da *operação* em direção a uma fase mais complexa e autônoma, que assegure a interiorização dos conceitos. Esse nível pode ser alcançado pela proposta de situações-problemas ou questões que envolvam aspectos da realidade do aluno. “A mediação docente deve proporcionar a obtenção de novos conceitos e estratos cognitivos, os quais o aluno não chegaria sozinho na simples relação tópica com o conhecimento” (MONTES, 2016, p.69).

3. *Conhecimento situacional* – nesse nível, o referente para o sujeito é o significado de sua realidade mediado pela situação-problema instituída no fórum. O enfoque do conhecimento, por meio do aspecto situacional exige a proposição de questões que envolvam o contexto social e suas implicações. Ocorre de maneira natural e significativa para o estudante, no decorrer das discussões nos fóruns, porque o conhecimento em construção tem valor, significado e aplicabilidade social. Essa organização do conhecimento viabiliza a correlação dos temas das aulas com outras áreas do saber, promove a transversalização entre os conteúdos e desenvolve competências éticas, comunicativas, intelectuais e comportamentais nos estudantes.

2.3 Valores éticos necessários à formação *online* de Pedagogos

O conceito de cooperação em Piaget é explicado como um tipo de relação que permite à construção da autonomia moral do sujeito, porque “cooperação social é um sistema de ações interindividuais e não somente individuais, submetidas a todas às leis que as caracterizam” (PIAGET, 1973, p. 141). A cooperação conecta dois processos: moral e lógico, à medida em que o sentido das relações tem como resultado a cooperação. Para mantermos uma coerência teórica, utilizaremos em sinônimo à palavra cooperação descrita por Piaget, o vocábulo colaboração porque entendemos que a concepção sobre cooperação trabalhada por este autor (PIAGET, 1973) tem o mesmo valor semântico e conceitual do termo colaboração discutido no subcapítulo 3.2.

A colaboração é realizada no grupo social, no qual deve predominar o respeito mútuo e a socialização dos sujeitos. O conhecimento humano é essencialmente coletivo, e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação (SOUSA, 2001; PASQUALLI, 2013) e do desenvolvimento dos “conhecimentos pré-científicos e científicos” (PIAGET, 1973, p. 19).

Entender esse conceito é de extrema relevância para o trabalho nos fóruns de discussão porque o docente precisa estimular a participação e a colaboração do grupo, para que o debate ocorra e resulte na aprendizagem. Numa sala de aula presencial, o estudante pode entrar e sair sem expressar sua participação oral e, ainda assim, a aula acontece. Na modalidade *online*, se o estudante não se expressar, participar, fizer comentários nos fóruns, a aula simplesmente não existe. O fórum de discussão só é realmente proveitoso e educativo se houver a interação do grupo, se os estudantes interagirem entre si, discutirem o tema em debate e produzirem reflexão acerca do que está sendo estudado. De forma contrária, não há conhecimento produzido pelo grupo e a dinâmica educativa não acontece no fórum. O espaço se transforma em mero depósito de textos alheios, sem valor, aleatórios, muitas vezes retirados de forma copiada e mecânica da internet.

O fórum de discussão é uma realidade social e requer a criação de valor para estudante e professor. Valor aqui entendido sob a perspectiva piagetiana, como um elemento individual, elaborado mediante reflexões endógenas que o sujeito realiza quando contrasta pontos de vistas diferentes, sendo capaz de se descentrar nas trocas sociais realizadas no grupo (PIAGET, 1973). O valor se estabelece na troca sendo considerado uma “realidade social” (PIAGET, 1973), assim como as “regras e os sinais que compõem toda a sociedade, que é vista como um “sistema

de obrigações (regras), de trocas (valores) e de símbolos convencionais que servem de expressão às regras e aos valores (sinais) ” (PIAGET, 1973, p. 114).

Toda relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos se configura em um fato social. “As interações sociais modificam o indivíduo de maneira durável” (PIAGET, 1973, p. 114) e se fundamentam numa troca de valores que podem vir de fontes diversas como: interesses, gostos individuais, valores coletivos impostos, como a moda, o prestígio ou por regras morais. No caso da educação *online*, as trocas (valores) ocorrem no espaço do fórum e provêm, inicialmente de uma regra interna imposta pelo curso, que são a participação e a produção escrita naquele espaço de debate. O objetivo pedagógico nesse estudo é fazer com que esse valor se modifique e o estudante participe de forma autônoma, criativa e autoral nas discussões sugeridas naquele espaço.

Piaget (1973) considera as regras como normas em geral, por exemplo: morais, jurídicas e gramaticais. Os valores de troca correspondem a tudo o que pode ser cambiável, desde objetos, passando pelas ações, ideias e valores afetivos. O autor faz uma diferenciação entre valores quantitativos e qualitativos. O primeiro quando pode ser quantificado e o último quando não é mensurado por valores quantitativos. O sinal é o meio de expressão que serve à transmissão de regras e valores, sejam sinais verbais, escritos ou comportamentais. O fórum de discussão é o campo da troca e do exercício do respeito mútuo, da responsabilidade individual, da interdependência positiva, do desenvolvimento das habilidades interpessoais, da interação motivadora, da liberdade individual e da confiança mútua: valores que segundo Piaget (1973, p. 117) correspondem às “necessidades elementares de atividade do indivíduo para a formação de valores morais”. O fórum corresponde ao espaço e ao momento das relações de troca entre os estudantes e entre esses e o professor, e essa relação de troca gera reciprocidade e colaboração entre os pares. Piaget (1973) explica essa troca por meio de uma determinada escala de valores. A seguir abordaremos muito brevemente a explicação dada pelo autor sobre esses valores qualitativos.

Piaget estabelece que todo evento, objetos e pessoas, inclusive a própria pessoa que avalia pode ser suscetível de avaliação e comparados segundo algumas relações de valores internas do indivíduo que constituem uma determinada “escala” (PIAGET, 1973, p. 117). A escala comum de valores é constituída pelo indivíduo e pela sociedade mediante um determinado valor, para o qual se tem uma finalidade correspondente. Uma troca de pensamento entre dois sujeitos (A e B) pode ser representada da seguinte forma: “A” enuncia uma proposição (falsa ou verdadeira); “B” concorda ou não em diversos graus; o acordo ou desacordo une “B” pela continuação de trocas; o engajamento de “B” confere à proposição de

“A” um valor de validade (positivo ou negativo) julgando válidas ou não as trocas futuras entre eles. Assim, o valor de uma proposta está diretamente relacionado ao reconhecimento e à valorização que a ela são conferidos pelo interlocutor, de maneira que “o indivíduo ‘A’ é valorizado por ‘B’, proporcionalmente ao ‘serviço’ que lhe fora prestado” (PIAGET, 1973, p. 121).

A colaboração para o autor não é um simples conceito, mas uma relação simétrica entre indivíduos iguais que interagem em determinada realidade social. Para que essa relação seja possível deve haver, segundo o autor, a escala de valores que é produto do respeito mútuo ou seja, da reciprocidade entre os pares. Importante salientar que para que a colaboração aconteça é necessária a virtude do respeito. Piaget (1973) considera o respeito como um ato moral da reciprocidade e não um ato da moral do dever como consideram Kant (2005) e Dürkheim (1976).

A perspectiva das interações interpessoais no fórum evidencia três elementos importantes e constituintes do ambiente virtual de aprendizagem: o conteúdo da mensagem, o valor de troca e o tipo de mensagem postada.

1. O conteúdo da mensagem determina o eixo conceitual no qual ela foi gerada, que pode ser epistemológico, tecnológico, afetivo social ou um misto, i.e, que congrega vários desses elementos. O conteúdo da mensagem postada pelo professor pode facilitar ou impedir as trocas entre o grupo. O professor é o suporte principal para a interação e trocas no fórum. O docente, por meio da mensagem inicial, pode aglutinar o grupo ou afastar os alunos. Ou ainda induzir nos alunos, mesmo sem intenção, uma atitude mecânica de simples cumprimento das imposições previstas no curso.

A natureza das atividades solicitadas e a postura do professor são fatores fundamentais para que a dinâmica do fórum aconteça. A proposição de trabalhos colaborativos, a facilitação da discussão ativa, a promoção do desenvolvimento de habilidades intelectuais e de pesquisa (PALLOFF; PRATT, 2012) são aspectos determinantes para a boa condução de um fórum. Nesse aspecto, Moran destaca a necessidade de termos na EaD:

educadores maduros, intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque vamos sair enriquecidos. O grande educador atrai não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Há sempre algo surpreendente, diferente no que diz, nas relações que estabelece, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir (MORAN, 2002, p.04).

2. O valor de troca se refere ao efeito causado por uma determinada mensagem emitida no fórum ou em qualquer outro ambiente. No fórum de discussão, quanto maior o

número de respostas à mensagem original, maior o valor da mensagem, conferido pelos estudantes. O enunciado ou a atividade para ter valor para o aluno precisa ser significativo e aplicável à sua vida social. Podemos perceber esse fato nas respostas recebidas dos *posts* realizados em redes sociais. Há postagens que causam inúmeras curtidas e compartilhamentos, enquanto outras não sensibilizam ou atraem o público. Em minha experiência docente, entendo que o valor de troca no fórum está estritamente relacionado à natureza da proposta de trabalho requisitado. Quanto mais a atividade estiver ligada à realidade vivenciada pelos estudantes mais receberá atenção, valor e reciprocidade do grupo.

Outro aspecto considerável para o discente é a possibilidade de relatar experiências pessoais que correspondam ao tema tratado. O estudante sente necessidade de articular os fatos e assuntos sociais e pessoais ao conteúdo abordado no fórum. As discussões são retroalimentadas quando os alunos articulam o assunto das aulas com exemplos reais e que revelam reações, formas de agir, de pensar e de sentir da sociedade. As questões explanadas no AVA devem englobar as várias dimensões do conhecimento e do agir humano, por isso possuem cunho ético. Não há probabilidade de ser diferente porque a educação é uma prática social, logo um ato de natureza ética.

O desenvolvimento cognitivo da pessoa está relacionado aos fatores sociais e, portanto, subordinado ao âmbito social em que ela vive, estuda, convive e aos estímulos que esse meio a oferta. Partindo dessa lógica, o fórum de discussão ou a sala de aula presencial se constituem em meios favoráveis e decisivos para o aperfeiçoamento intelectual do sujeito. Piaget afirma que “o desenvolvimento individual é em parte condicionado pelo meio social e a psicogênese é parcialmente uma sociogênese” (PIAGET, 1973, p. 27). A pessoa produz seu conhecimento, mediante à ação contínua e recíproca com seu meio. A inteligência é, portanto, um produto social, resultado das interações entre sujeito-objeto, nas quais afetividade e cognição estão inter-relacionadas. Tanto sujeito como objeto são desenhados socialmente e de maneira conjunta. A pessoa age sobre o objeto, assimilando-o. O objeto assimilado é modificado e, por sua vez transforma a pessoa e muda suas estruturas mentais anteriores. O sujeito, então acomoda um novo conhecimento e reinicia o processo de conhecimento.

O estudante no fórum manter-se-á conectado e interessado pelo assunto, à medida em que constatar um vínculo intelectual e socioafetivo com o conteúdo estudado e também identificar possibilidades de aplicá-lo socialmente. Moore e Kearsley (2010, p. 195) afirmam que, “a maioria dos alunos gosta da interação com o seu instrutor e seus colegas, não somente por razões relacionadas à instrução, mas também pelo apoio emocional que surge desse contato social”. A mediação docente é de substancial importância porque será o suporte e o incentivo

para que o estudante pesquise, articule ideias, argumente, forme conceitos e desenvolva as competências intelectuais, comunicativas, afetivas, conceituais, éticas e comportamentais nos fóruns. O professor mediante a utilização do sistema de pistas (EDWARDS,1997), mencionado no subcapítulo anterior, forçará a descentração e a diferenciação (PIAGET, 1973) do sistema psíquico do estudante, itens que discutiremos em parágrafos posteriores.

Quando Piaget apresenta o processo de assimilação e de acomodação no funcionamento intelectual humano, explica que o aspecto afetivo está ligado e intermedia esse movimento, constituindo fator determinante para que o sujeito apreenda o objeto e se mantenha interessado em aprender sobre ele. O aprimoramento cognitivo inclui o desenvolvimento social e abrange os julgamentos pessoais acerca das relações estabelecidas nos grupos, dentre elas, as trocas socioafetivas.

Para Piaget, não existem estados afetivos sem fundamentos cognitivos, assim como não há comportamentos exclusivamente cognitivos (PIAGET, 2001). A afetividade é funcional na inteligência porque age como elemento motivador para a cognição. Piaget utiliza uma comparação para explicar essa afirmativa. Segundo ele, “a afetividade seria como a gasolina que ativa o motor de um carro mas não modifica sua estrutura”(PIAGET, 2001, p.5). Existe, portanto, uma relação interna entre afetividade e cognição. Sem essa relação, o funcionamento das estruturas mentais não é possível. Na relação das pessoas com os entes, com outras pessoas e consigo mesmas, a afetividade é o elemento direcionador dos interesses delas para uma ou outra situação ou acontecimento. A afetividade corresponde à ação cognitiva que organiza o funcionamento mental do sujeito e desencadeia os processos de assimilação e adaptação.

Os processos da adaptação possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no *interesse pelo objeto novo* - o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno (ARANTES, 2009, p. 141).

A teoria de interação social (PIAGET, 1973) demonstra que a relação interpessoal é um processo complexo de trocas e significações e desencadeia uma sequência interna de construção de conhecimento, caracterizada pelas regras sociais e valores culturais (BEHAR, 2009). Ao distinguir os valores de troca, Piaget (1973) esclarece que as trocas intelectuais e afetivas realizadas nas interações formam o sistema de valores desse sujeito. Os valores emergem da projeção dos sentimentos das pessoas sobre os objetos. As trocas interpessoais somadas à

intelectualização¹³ dos sentimentos organizam cognitivamente esses valores e criam um sistema próprio de valores, peculiar a cada indivíduo (ARANTES; SASTRE 2002). O desenvolvimento cognitivo das pessoas então é constituído por componentes sociais, afetivos e morais ou éticos.

3. O terceiro e último elemento que constitui o AVA é o tipo de mensagem postada. A proposição feita pelo professor no fórum pode ser um conjunto de perguntas, um projeto, uma reflexão, um vídeo, uma imagem, um *link* ou um problema a ser resolvido, mas de alguma forma, tem que favorecer as trocas no grupo e utilizar a presença do professor e a presença discente como elementos aglutinadores. O enunciado não poderá ser fechado em si mesmo e tratar exclusivamente do aspecto conceitual do conteúdo. É necessário que este ofereça oportunidades para a problematização do tema e promova o desenvolvimento de competências técnicas, conceituais, éticas, comunicativas, intelectuais e comportamentais do indivíduo. O professor, ao planejar a proposta do fórum, precisa pensar em alternativas passíveis de interpretação, comunicação e de trabalho colaborativo. Perguntas retóricas ou proposições que não dão a chance de reelaboração de sentido anulam as possibilidades de aprendizagem colaborativa, bem como o desenvolvimento das competências mencionadas acima.

Da mesma maneira que o conteúdo tem valor ou não e interfere na continuidade das trocas, o tipo da mensagem e a forma como é formulada pelo docente têm relevância decisiva para a presença do aluno no AVA e para o desempenho do grupo. Esses três elementos: conteúdo, valor e tipo de mensagem são permutáveis, necessitam de interconexão contínua para promover as trocas interindividuais e incrementar a moral da reciprocidade e o valor conferido ao conteúdo pelos estudantes.

Para Piaget (1973) há duas formas de moral: a moral do dever e a moral da reciprocidade. Na moral do dever, o respeito é unilateral. O indivíduo aceita a escala de valores da pessoa respeitada enquanto o inverso não é verdadeiro. Quem respeita reconhece o outro como autoridade e lhe dá o direito de dar ordens. É o dever heterônomo que prevalece sobre a reciprocidade e a moralidade é exercida apenas como obrigação de cumprir regras e normas estabelecidas por outrem. A moral da reciprocidade é um ato de respeito dirigido à pessoa e não a uma lei moral ou coletiva e está relacionada ao tipo de relação que se estabelece na realidade social. A reciprocidade supõe que o sujeito moral age por seu “caráter desinteressado como fator de equilíbrio social” (PIAGET, 1973, p. 162). Comportamento semelhante ao que Aristóteles (EN II, 1, 1103b, 15-20) denomina de deliberação e Kohlberg (1979) designa como competência moral. Para ser ético, o sujeito precisa incrementar sua escala ética, com vistas a

¹³ Processo pelo qual um indivíduo procura formular num discurso lógico seus conflitos de modo a poder dominá-los (ARANTES; SASTRE, 2002, p.82).

alcançar competência moral e capacidade de deliberação. Ou seja, tomar decisões e emitir juízos por meio de princípios internos e universais, alinhados às virtudes da justiça, da responsabilidade, da reciprocidade, da igualdade e do bem comum.

A proposta pedagógica na ferramenta ético-didática AuCoPre, elaborada nesta tese, é que a experiência de participar de um fórum rompa com o dever heterônomo da obrigação de cumprir uma tarefa para consecução de uma nota. O desafio que se coloca está não só no crescimento cognitivo do estudante, mas especialmente no desenvolvimento moral do estudante a partir do uso didático do fórum de discussão. O objetivo é que o grupo de estudantes caminhe de uma moral heterônoma para uma moral recíproca, que haja interesse e presença colaborativa (“ser-com”) na construção do conhecimento fundamentados didaticamente na interação.

No dever heterônomo, o estudante da EaD, não compreende o valor de seu comportamento e da sua participação no fórum. O ato de participar do fórum é uma mera atitude mecânica, esvaziada de significado, valor e de reciprocidade e o espaço do fórum, bem como as atividades ali realizadas não são consideradas pelo estudante como relevantes ou sequer resultam em seu crescimento moral e intelectual. Nesse sentido, o trabalho didático com o fórum pode ser o elemento basilar e mediador para cumprir o papel teleológico da Educação e contribuir para o desenvolvimento pleno do pedagogo formando a distância.

A moral da reciprocidade acontece na cooperação sendo resultante do respeito mútuo no grupo e está fundamentada no ponto de vista do outro (PIAGET, 1973). Colocar-se na perspectiva do outro é admitir diferenciação e descentração cognitiva (PIAGET, 1979): dois elementos fundamentais no processo educativo. Enquanto a diferenciação é um estímulo externo que desorganiza o equilíbrio cognitivo do sujeito a um nível intelectual superior, a descentração cognitiva corresponde a um processo de libertação do estado egocêntrico. Ou seja, o indivíduo desenvolve suas estruturas mentais e reorganiza seus pensamentos para poder coordenar novas ideias e partilhar de outras posições disponíveis em sua realidade social (PIAGET, 1973).

Podemos afirmar que a descentração é a habilidade de o sujeito mover seu pensamento do centro e ser capaz de considerar outras formas de pensamento possíveis. Nessa acepção, o sujeito descentrado é aquele que ao se relacionar com outras pessoas, consegue enxergar suas ideias e sua posição frente as ideias dos outros, sabendo que todas são possíveis. Um sujeito descentrado é capaz de coordenar sua forma de ver fenômenos a partir de diferentes pontos de vista, sem se perder nessas relações (MARQUES, 2005). A centração, por sua vez, é o movimento contrário a descentração. Nela o sujeito não consegue se libertar do seu ponto de vista e conceder espaço a outras opiniões ou perspectivas alheias de entendimentos.

Os conceitos de centração e descentração são de considerável relevância para a prática da docência *online* porque temas e conteúdos são discutidos no fórum a partir da mediação do professor. O debate será mais ou menos proveitoso, dependendo da competência do professor em provocar discussões significantes e tentar exercitar o movimento de descentração desses sujeitos, ou seja, o deslocamento intelectual ascendente a fim da consecução de níveis cognitivos superiores. Essa deve ser a finalidade primeira no fórum de discussão. Para que esse processo ocorra é necessária a mediação didática e consciente do docente, no sentido de levar o estudante a descobrir significação nas propostas do fórum, sobretudo a oportunidade do exercício da descentração, por meio da interação e da colaboração.

A mediação e a presença docente e discente no fórum não podem ser interpretadas como uma transposição didática da sala de aula presencial. O AVA não deve ser tratado como banco de dados para depósito de informações pelo professor e retirada pelos estudantes. Longe disso, a EaD precisa ser vista como o espaço de possibilidades, de interação e de aprendizagem em grupo. É, portanto, um fenômeno amplo de inovação educacional e integração das TICs aos processos educacionais. A associação entre tecnologia digital e processos educacionais pode ser meio e ferramenta pedagógica profícuos para o aperfeiçoamento de práticas docentes na EaD. Todavia, exige abordagens criativas, críticas e interdisciplinares (TRINDADE, 1992), e capacitação docente contínua. Mas, colaboração e interação em ambientes virtuais de aprendizagem exigem procedimentos específicos: (BARBOZA, 2006, p. 58-60):

- a) *Conflito ou Discordância*: a discordância entre os pares ocorre devido aos fatores sociais, mas, em colaboração, os estudantes são forçados a encontrar uma solução que seja viável e coerente com a racionalidade do grupo;
- b) *Proposta Alternativa*: está ligada à categoria anterior, e diz respeito à particularidade que as pessoas têm de tentar confirmar suas hipóteses, numa tentativa de descartar quaisquer descobertas que as contradizem. O debate e a discussão originam uma nova hipótese entre os pares: a proposta alternativa;
- c) *Auto-Explicação*: o compartilhamento de informações e conhecimentos em que um estudante serve de suporte ao outro, na busca de explicações e auto-explicações razoáveis;
- d) *Internalização*: a operação do sujeito sobre o objeto, a fim de conhecê-lo, entendê-lo, transformá-lo e internalizá-lo. As formas de conhecer são construídas nas trocas sociais em momentos contínuos de adaptação.
- e) *Assimilação*: incorporação dos dados da realidade aos esquemas cognitivos disponíveis no sujeito. É o processo pelo qual ideias, hábitos, comportamentos são absorvidos à atividade

do sujeito. Os esquemas afetivos levam à elaboração do caráter, enquanto os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência.

f) *Cognição Compartilhada*: os sujeitos, ao colaborarem, compartilham as mesmas cargas cognitivas necessárias à realização de uma tarefa, havendo uma distribuição espontânea de papéis nas atividades colaborativas;

g) *Regulação Mútua*: no decorrer da busca pela solução de um problema, na aprendizagem colaborativa, repetidamente, uma pessoa expõe as razões pelas quais tomou determinada atitude ou fez alguma coisa. Essas justificativas explicitam e promovem o entendimento do conhecimento estratégico para a resolução do problema, que, normalmente, ficaria implícito. Mediante as discussões no grupo, os estudantes se regulam mutuamente, uns aos outros (PIAGET, 1973, VIGOTSKI, 1993);

h) *Instrução Social*: mecanismo que opera os processos intercomunicacionais, porque abrange os sujeitos da comunicação, a mensagem, sua compreensão pelo grupo, e o monitoramento da mensagem para evitar ambiguidades. O sujeito no processo comunicacional, busca continuamente se certificar do envio correto da mensagem aos seus interlocutores, e reelabora a mensagem em caso de não entendimento. Para isso, utiliza a linguagem verbal, esquemas ou objetos. Esse procedimento favorece à construção progressiva do entendimento compartilhado do problema.

As trocas possibilitam a comparação de pontos de vista diferentes, provocam construção e reconstrução de conceitos, desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos (PIAGET, 1979) tão necessários à reestruturação intelectual e à aprendizagem. A colaboração envolvida na elaboração de atividades em grupo nos fóruns se configura em estratégia didática que privilegia a formação do pensamento e se coloca como uma alternativa contrária à educação puramente informativa. Essa metodologia pode estabelecer um “meio natural” (PIAGET, 1998) para a atividade intelectual e instituir a colaboração como atributo na formação de jovens estudantes (MONTES, 2016). Esse pensamento se alinha às exigências sociais atuais porquanto a formação profissional universitária (SOUSA, 2001; PASQUALLI, 2013) deve ser ampla e plena, com ênfase na aprendizagem do aluno e na priorização de técnicas pedagógicas e tecnologias que promovam participação, interação, pesquisa, debate e o diálogo (MORAN, MASETTO; BEHRENS, 2012) e o desenvolvimento de competências técnicas, científicas e humanas. A respeito disso, entendemos que a estratégia da aprendizagem colaborativa é um componente favorável e que cumpre tais propósitos.

A tomada de consciência, a reciprocidade, a colaboração e o pensamento autônomo são atitudes decorrentes do processo social da aprendizagem e requerem o exercício da liberdade

de pensamento e da prática da moral. Se a educação universitária não conseguir favorecer esses comportamentos nos estudantes estará fatalmente levando-os às prisões internas de perspectivas imutáveis, particulares e reducionistas. O trabalho colaborativo no AVA pode contribuir para a libertação do pensamento do sujeito porque o grupo age como estimulador e controlador do respeito mútuo e da reciprocidade.

CAPÍTULO 3

AS CATEGORIAS AUTORIA, COLABORAÇÃO E PRESENÇA COMO ELEMENTOS ESTRUTURANTES NA EDUCAÇÃO *ONLINE*

Neste capítulo apresentamos as categorias autoria, colaboração e presença como componentes basilares para a construção de aprendizagem colaborativa nos fóruns de discussão. Indicamos técnicas e metodologias que podem contribuir e promover um ambiente colaborativo na EaD, bem como propiciar a manutenção da comunidade virtual de aprendizagem, com vistas à formação ética e plena do estudante universitário.

3 - AS CATEGORIAS AUTORIA, COLABORAÇÃO E PRESENÇA COMO ELEMENTOS ESTRUTURANTES NA EDUCAÇÃO ONLINE

O computador conectado ao ciberespaço não é apenas mais um meio de transmissão de informação de massa, como a televisão e o rádio, no nível emissor-receptor, no esquema um-todos. Ao contrário, permite que seus interagentes modifiquem continuamente o conteúdo das mensagens, uma vez que essas não são fechadas e acabadas, como nos meios de massa tradicionais.

O ambiente virtual não se refere somente a dados numéricos ou textos, como há alguns anos, mas envolve imagens e sons que alcançam diversas modalidades sensoriais: visão, audição, tato e sensações proprioceptivas¹⁴ (LÉVY, 1999). Indubitavelmente, as relações com o conhecimento, bem como as relações interpessoais, assumem um novo formato, uma configuração muito mais ativa, móvel (LEMONS, 2004) e coletiva. As mensagens podem ser compartilhadas por muitos usuários, a qualquer hora, em qualquer lugar, simultaneamente, como ocorrem nas redes sociais, nos grupos de discussão, nas salas de bate-papo ou em teleconferências no ambiente virtual. A palavra, o texto e o conhecimento produzidos nesses espaços passam a ser uma construção colaborativa e coletiva do grupo, com base nos conceitos de autoria, presença e colaboração.

Essa realidade de conexão origina a terceira geração¹⁵ pedagógica de EaD: o Conectivismo (SIEMENS, 2005), que tem como pressuposto principal a concepção de que a aprendizagem é um processo de construção em redes de informações, contatos e recursos que são utilizados na vida real. O Conectivismo entende que o volume de informação na rede é imenso e a função do estudante é encontrar e aplicar o conhecimento nela encontrado, de maneira pertinente, a fim de construir significados a partir de um processo ativo de criação. A teoria do Conectivismo se baseia na existência de uma conexão em rede entre as pessoas, dispositivos digitais e conteúdos virtuais. Essa percepção seria impensável antes da internet. Nesse sentido, a tecnologia digital assume função relevante nas práticas didáticas que as utilizam e a presença cognitiva e social do aluno, neste modelo, supõe que os usuários tenham acesso à internet e que a utilizam como meio de aprendizagem.

¹⁴ Estado físico do corpo (posição e equilíbrio) – músculo e tendões. A propriocepção é o termo que descreve a percepção do próprio corpo, e inclui a consciência da postura, do movimento, das partes do corpo e das mudanças no equilíbrio, além de englobar as sensações de movimento e de posição articular. Disponível em <http://fisioterapiahumberto.blogspot.com.br/2009/07/propriocepcao.html>

¹⁵ As perspectivas pedagógicas anteriores foram o Comportamentalismo e o Construtivismo.

O conceito de presença na EaD e a habilidade do professor em manter a presença discente são elementos imprescindíveis para que a aprendizagem aconteça. O ambiente deve ser enriquecido com interações diversificadas, como por exemplo: participação de profissionais da área, outros professores, oportunidade de *chats* e conferências em que os alunos tenham possibilidade de observar, comentar e contribuir para uma aprendizagem conectivista.

Nessa abordagem, alunos e professores colaboram para criar ou recriar os conteúdos de estudo e o próprio conhecimento. Anderson e Dron (2011) afirmam que nenhuma geração pedagógica pode ser totalmente substituída ou responder a todos os imperativos que a EaD enfrenta, por isso é importante a agregação do melhor existente em cada uma delas. Assim, é considerável que estejamos, enquanto sujeitos históricos e professores, disponíveis aos novos aprendizados e desafios impostos pela EaD e pela Educação como um todo, porquanto a contemporaneidade nos traz inúmeros desafios, tais como os que são apresentados nos questionamentos que se seguem: o que é ser aluno e professor na era das redes sociais? O que é ser autor no ciberespaço? O que é presença na internet? Como ocorre a colaboração no ambiente virtual?

Iniciaremos a seguir uma breve exposição sobre as teorias da educação a distância e, logo após, argumentaremos sobre as categorias: autoria, colaboração e presença no ciberespaço porque constituem a base conceitual para a criação do AuCoPre: ferramenta ético-didática criada pela autora para o trabalho docente no fórum de discussão.

3.1. Teorias da Educação a Distância

Desde o final do século XX algumas teorias sobre a EaD têm sido propostas. Entre elas, destacamos alguns nomes importantes que contribuíram para o avanço dos estudos na área: Teoria da Industrialização de Otto Peters (1967), Teoria da Distância Transacional de Michael Moore (1972), Teoria da Conversação Didática Guiada de Borje Holmberg (1977), Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem de Demond Keegan (1986), Teoria da Comunicação e Controle do Aprendiz de David Garrison (1989) e Teoria da Tridimensionalidade de John Verduin e Thomas Clark (1991).

Peters (1967) inaugura a primeira geração de EaD com sua análise teórica sobre educação a distância em 1967, na Alemanha, e publica sua monografia intitulada “*Educação a distância em universidades e instituições de ensino superior: estrutura didática e análise comparativa - uma contribuição para a teoria de ensino a distância*”. Nessa teoria, Peters (1967) faz uma comparação heurística entre a educação a distância e o processo de produção

industrial com o objetivo de estabelecer características recíprocas entre eles, tais como: divisão do trabalho, mecanização, produção em massa, normalização e centralização. Para esse autor, a educação a distância é um produto da sociedade industrializada e deve se adaptar às mudanças da sociedade industrial, bem como à evolução dos processos sociais. Peters (1993) afirma que a EaD sofreu as mudanças características da era pós-industrial e se moldou aos valores relativos à qualidade de vida, à auto realização, à auto expressão e à interdependência (PETERS, 1993).

A primeira concepção de educação a distância de Peters (1967) incluía o pensamento de racionalização, divisão do trabalho e produção em massa para a EaD, no qual o ensino deveria ser reestruturado por meio do aumento da mecanização e da automação (PETERS, 1967). Para entender o que seria a educação a distância, naquela sua primeira teoria, ele estabeleceu a comparação da EaD com os princípios racionais da Administração, de modo a permitir explicações sobre o que seria esse fenômeno educacional baseado em conceitos tradicionais de ensino. A partir dos esclarecimentos iniciais, Peters (1967) pretende identificar as características específicas existentes nas novas formas de ensino e aprendizagem e propôs a seguinte estrutura de comparação:

1. o desenvolvimento dos cursos a distância é tão importante quanto o processo de organização e planejamento;
2. o sucesso do processo de ensino é intrinsecamente dependente do planejamento e organização;
3. o ensino a distância é racional e deve ter objetivos claros;
4. os cursos a distância precisam considerar as expectativas dos alunos;
5. a função dos professores a distância é consideravelmente diferente da função dos professores no ensino convencional;
6. o estudo a distância só pode ser econômico com concentração dos recursos disponíveis e administração centralizada.

Dessa estrutura emerge o primeiro conceito de estudo a distância de Peters (1967): o estudo a distância é um método racionalizado, que envolve divisão do trabalho de modo a fornecer conhecimento e a aplicação dos princípios da organização industrial, bem como o uso extensivo de tecnologia, de modo a reproduzir o ensino em quantidade e permitir um grande número de estudantes a participar dos estudos universitários, sem a necessidade de saírem de casa ou do trabalho.

Em 1993, Peters publica um capítulo sobre educação a distância na era pós-industrial no livro de Keegan intitulado *Theoretical Principles of Distance Education* (KEEGAN, 1993). O objetivo do capítulo era responder críticas feitas à conceituação anterior de educação a

distância na era industrial. O capítulo argumenta que a educação a distância pode ser definida como a forma mais industrializada de ensino e aprendizagem e como tal é um produto típico da sociedade industrial. A partir dessa ideia, qual seria o papel da EaD na sociedade pós-industrial?

Nessa nova análise, Peters (1993) embora afirme que a educação a distância é um produto singular da era da industrialização, diz que a EaD na pós-modernidade é apropriada para atender às necessidades educacionais típicas daquele momento, e tem a capacidade de atrair e manter altamente motivadas as pessoas que desejam melhorar a situação profissional e seus rendimentos. Por isso, o novo arranjo social estabelecido pela sociedade pós-industrial exige a concepção de novos modelos de EAD que, provavelmente constituirão a combinação de trabalho em grupo, auto aprendizado e aumento da comunicação entre os participantes. Para Peters (1993), os alunos da EaD na era pós-industrial têm que desenvolver um comportamento ético de auto direção, autocontrole e autonomia intelectual. Essa preocupação com a ética é uma das bússolas desta tese.

É de relevância acadêmica mencionarmos que os estudos em EaD começaram nessa época, assim como em 1971 foi criada a *Open University* na Inglaterra. Naquele mesmo ano de inauguração, a referida Universidade recebeu 42.821 candidatos para 25.000 vagas, conforme descreveu Sucupira (1973) em seu relatório sobre a Universidade Aberta. Sucupira (1973) foi enviado a Londres pelo governo brasileiro para observar o funcionamento da *Open University* com o objetivo de implantação da modalidade de educação a distância no Brasil.

Moore (1972) define educação à distância e estabelece a Teoria da Distância Transacional e a Autonomia do Aprendiz. Para ele, ensino e aprendizagem são fatores independentes e se baseiam na distância transacional e na autonomia do aprendiz. O ensino se reduz à orientação e a aprendizagem é o resultado do esforço realizado pelo aluno. A distância transacional é uma função com duas variáveis: diálogo e estrutura. O diálogo está relacionado com a capacidade de comunicação entre o professor e aluno. Estrutura é a medida da resposta de um programa às necessidades individuais do aprendiz. Moore (1972) considera que a autonomia surge como consequência do processo de maturação do indivíduo e que os programas de EaD, devido à sua estrutura, exigem aprendizes com comportamentos autônomos de modo que consigam concluir o curso com sucesso. Moore (1972) entende que diálogo e autonomia conferem uma carga ética relevante, à medida que o aluno precisa se autorregular para se manter no curso e concluí-lo. Autonomia do estudante para Moore (1972) diz respeito a sua capacidade de estudar sozinho e recorrer ao professor somente quando necessitar de ajuda.

Por isso, para Moore (1972) o êxito do estudante está diretamente ligado à sua capacidade autônoma e ao seu amadurecimento intelectual e acadêmico.

A educação a distância, para Moore e Anderson (2003), mantém a promessa de melhor ensino e qualidade da aprendizagem, ao abranger um compromisso social de abrir oportunidade e eliminar desigualdades sociais. Peters (1993) e Moore e Anderson (2003) concordam que o sucesso em EaD está relacionado a um planejamento cuidadoso e deliberado, diretamente ligado ao estabelecimento de metas e objetivos que sejam claros e uma “liderança corajosa” (MOORE; ANDERSON, 1993).

A teoria da distância transacional (MOORE, 1993, p.22) engloba "o universo de relações professor-aluno que existem quando alunos e instrutor estão separados pelo espaço ou tempo". A teoria descreve a relação entre três variáveis: diálogo, estrutura, e autonomia do aluno. Essas três variáveis interagem de maneira a aumentar ou diminuir a distância transacional. Esse conceito tem no diálogo sua variável-chave, e de acordo com Moore (1993), se o diálogo aumenta, a distância transacional diminui e se o diálogo diminui, a distância aumenta. O mesmo ocorre com a estrutura. Se a estrutura aumenta, diminui o diálogo e a distância transacional aumenta. O aumento do diálogo faz com que os estudantes se sintam mais conectados ao grupo e à experiência educacional, por isso as chances de abandono do curso são diminuídas.

Moore (1993) afirma de que a educação a distância não é simplesmente uma separação geográfica entre alunos e professores, mas um conceito pedagógico que descreve o universo de relações existentes entre professor-aluno. Esse universo de relações pode ser elaborado em uma estrutura que é moldada em torno da maioria das construções elementares do campo: organização dos programas de ensino, interação entre alunos e professores e autonomia do estudante. A distância geográfica cria um intervalo na comunicação e no aspecto psicológico que deve ser superado por professores e estudantes por meio da interação. Esse intervalo é denominado de distância transacional: uma separação espaço-temporal entre professores e alunos originada pela distância psicológica que conduz a padrões especiais de comportamentos e afeta tanto o ensino quanto à aprendizagem (MOORE, 1993).

O autor apresenta um conjunto de três variáveis: diálogo, estrutura e autonomia. O diálogo é desenvolvido por professores e alunos ao longo das interações sendo distinto (MOORE, 1993) de interação. O diálogo é utilizado para descrever uma interação ou série de interações que têm qualidades positivas que outras interações podem não ter. O diálogo é sempre intencional, construtivo e valorizado por cada indivíduo participante, que se mostra ouvinte respeitoso, ativo e colaborador. Portanto, o termo "diálogo" é reservado para interações

positivas, com valor colocado sobre a natureza sinérgica da relação social. O diálogo numa relação educativa tem por objetivo promover a melhor compreensão do conteúdo pelo estudante. Já a interação, para Moore (1993) é o contato e o envolvimento do aluno com o conteúdo do curso ou com outros alunos, professor e o meio tecnológico utilizado no curso.

A estrutura do curso é o segundo conjunto de variáveis que determina a distância transacional. Estão nesse conjunto: o projeto do curso ou programa de ensino, ou seja, a forma como o curso está estruturado e todas as formas possíveis que ele pode ser entregue ao estudante. Moore (1993) aponta que a estrutura expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais do programa, as estratégias de ensino e os métodos de avaliação. É uma variável qualitativa, assim como o diálogo, e compreende a natureza dos meios de comunicação empregados no programa, a filosofia, as características emocionais dos professores, as personalidades e outras peculiaridades dos alunos e as restrições impostas pelas instituições de ensino a distância.

A autonomia discente para Moore (1993) diz respeito ao grau de habilidade que o estudante possui para determinar os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do seu progresso no processo de aprendizagem. Esse pensamento de Moore (1993) relaciona a distância à autonomia do aluno, porque quanto maior for a distância, maior deve ser a autonomia do aluno, sua liberdade para tomar decisões quanto aos objetivos de estudo e sua responsabilidade para estudar de maneira independente. Para isso, o estudante precisa ser uma pessoa emocionalmente independente e fazer boas escolhas éticas.

Holmberg (1995) assenta sua teoria no conceito de conversação didática guiada. Para esse autor a motivação do aluno para aprender está fundamentada no fortalecimento da relação pessoal entre professor e alunos. Holmberg (1995) centra a sua análise na relação interpessoal do processo de ensino a distância, mediante a necessidade do uso dos meios de comunicação na forma assíncrona para que o estudante permaneça estudando, mesmo quando não estiver interagindo nos meios síncronos. Esse processo é o que ele denomina de conversação didática guiada. Essa conversação se refere ao desenvolvimento da construção de autonomia no aluno mediante a aplicação de diferentes processos de comunicação, tais como: pensamento em voz alta, leitura em silêncio e processamento elaborado de texto. Todos esses procedimentos precisam estar subjacentes à criação de materiais pedagógicos impressos, de modo a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Keegan (1986) compreende que a base teórica da EaD se encontra nas teorias gerais da educação. Para ele ensino e aprendizagem estão separados no tempo e no espaço, mas recriados artificialmente no momento em que ocorrem conjuntamente no AVA. Por esse motivo, é muito

importante a relação dos materiais de aprendizagem com a própria aprendizagem. Keegan (1986) considera que a EaD não é apenas uma comunicação interpessoal, mas uma comunicação realizada por meio da distância no tempo e no espaço. A comunicação interpessoal e a intersubjetividade estão presentes, de modo contínuo, na relação professor-aluno, e precisa ser recriada mediante os processos de aprendizagem no ambiente virtual. Dessa maneira, os materiais pedagógicos assumem papéis centrais para que a aprendizagem ocorra e o estudante da EaD precisa estabelecer vínculo entre processo de ensino e de aprendizagem, mediante a comunicação interpessoal e planejada.

Para Garrison (1989), a educação a distância é uma evolução característica da tecnologia informática e um processo educativo que está centralizado no controle da aprendizagem pelo aluno. Para esse autor, a EaD tem seus princípios fundamentados na independência e na autonomia discentes. O ponto basilar de sua teoria está no que denomina de transação educativa. Nela, professor e estudantes devem construir o conhecimento por meio do diálogo e do debate e instituir a comunicação bidirecional. Nesse quesito, Garrison (1989) se contrapõe a Moore (1972) e a Holmberg (1977), porque os dois últimos entendem a aprendizagem na EaD como um processo individual e interno do estudante, enquanto Garrison (1989) a compreende como um processo dialógico e que necessita da interação entre seus agentes porque a EaD não pode ser separada do uso da tecnologia informática. Ao contrário, essa modalidade de ensino tem na tecnologia seu sustentáculo, que a mantém e a desenvolve. A inter-relação entre professor e alunos para Garrison (1989) é o mecanismo de controle no AVA, e está baseada nos seguintes fatores: autoaprendizagem, capacidade de o aluno ser proficiente na sua autoaprendizagem, apoio conferido pelos recursos tecnológicos e pelo apoio pedagógico.

Verduim e Clark (1991) propõem a teoria da tridimensionalidade. Um modelo voltado à educação de adultos e que se assenta nos princípios do diálogo, da estrutura e da autonomia da aprendizagem propostos, anteriormente, por Moore, bem como nos atributos da comunicação bidirecional e na separação entre professor e aluno proposta por Keegan (1986). A base teórica proposta por Moore é, portanto, ampliada a partir por Verduim e Clark (1991) e define três dimensões teóricas específicas: diálogo, estrutura e competências. Essas dimensões serão detalhadas no subcapítulo 3.4 desta tese.

O quadro a seguir resume a comparação entre as teorias da educação a distância apresentadas nesse subcapítulo.

Autor	Modelo Teórico	Princípios fundamentais	Influências
Otto Peters	Teoria da Industrialização	Sociedade Industrial e Pós-Industrial	Sociologia Cultural
Michael Moore	Teoria da Distância Transacional e Autonomia do Aprendiz	Distância Transacional	Estudo Independente
Borje Holmberg	Teoria da Conversação Didática Guiada	Autonomia do Aprendiz e Comunicação Didática Guiada	Corrente Humanística da Educação
Demond Keegan	Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem	Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem	Pedagogia Tradicional
Randy Garrison	Teoria da Comunicação e Controle do Aprendiz	Transação Educativa e controle do estudante no processo comunicativo	Teoria da Comunicação e princípios da Educação de Adultos
John Verduin e Thomas Clark	Teoria da Tridimensionalidade	Diálogo, estrutura para competências para autoaprendizagem	Princípios da Educação de Adultos e estruturas do conhecimento

Quadro I. Comparação entre as perspectivas teóricas sobre EaD. Adaptado de Moore; Kearsly (1996).

3.2 Autoria discente na educação *online*

O ensino na sala de aula digital exige alterações nos modelos pedagógicos tradicionais, bem como no comportamento docente e discente. Ensinar e aprender no ciberespaço envolve muito mais do que a mera transposição didática dos padrões educativos usuais para o meio cibernético. Ao contrário da sala de aula presencial, na EaD o foco do processo educativo deve estar no senso de comunidade (PALLOF; PRATT, 2007). Isso se justifica pela própria natureza da internet que tem dentre seus princípios: a universalidade, a expressão, a acessibilidade, a diversidade e a velocidade com que as informações se propagam. Acessar a internet significa para o usuário ingressar em um universo de possibilidades de leitura e escrita instantâneas, que lhe conferem oportunidades de expressão permanentes acerca do conteúdo lido.

Ler ou escrever utilizando o espaço cibernético significa lançar mão de novos conceitos, comportamentos e formas midiáticas. O computador, o *tablet*, e o celular são ferramentas

mediáticas que transformaram os conceitos de tempo e espaço. O tempo agora é visto sob a perspectiva da simultaneidade e o espaço entendido como universo de informações navegáveis e velozes (CASTELLS, 2003). Esses dispositivos móveis ligados à internet, além de modificar o suporte de leitura e escrita, também mudaram a forma de expressão escrita porque desencadeiam em seus usuários a necessidade de uma resposta imediata em relação aos seus comentários. Geralmente, o internauta utiliza ambientes síncronos com vários interlocutores para fazer seus *posts*. Podemos citar como exemplo o ambiente do *Facebook* ou do aplicativo do *WhatsApp*. Uma mensagem postada em uma dessas redes sociais, em poucos minutos recebe reações e apreciações dos interlocutores que participam daquele grupo. O usuário que fez a postagem fica desejoso para receber imediatamente observações acerca do que escreveu e ver quantas curtidas ou comentários seu *post* receberá. O conteúdo da mensagem suscitará nos outros membros do grupo adesão ou rejeição e no emissor alegria ou frustração, dependendo do comportamento daquela comunidade virtual.

Essa reação similarmente acontece no ambiente virtual de aprendizagem. O estudante da EaD, ao postar no fórum de discussão (que é um ambiente assíncrono), também deseja que o professor comente seu *post* imediatamente. O que em muitos casos não acontece pela própria natureza do fórum, que é um meio de comunicação não simultâneo. Apesar de o professor ter a possibilidade de responder ao aluno imediatamente, se ele estiver *online* no mesmo momento em que o aluno faz seu comentário.

A ausência de resposta imediata do professor no AVA, em alguns casos, pode causar insatisfação ou frustração no aluno porque ele, acostumado às redes sociais, espera que o professor lhe responda no mesmo momento em que postou ou curta tudo o que ele escreveu. No AVA, a proposta é a discussão do conteúdo e a intervenção do professor tem caráter pedagógico na escrita e no pensamento construído pelo aluno. Por isso, o professor nem sempre irá “curtir” tudo o que o estudante escreveu. O docente precisa avaliar a postagem, analisá-la e sinalizar melhorias ou novas pesquisas. A atitude mais usual do estudante é esperar que tudo o que for escrito por ele seja, de pronto, aprovado pelo professor, sem nenhuma solicitação adicional. Ou ainda aguardar um comentário do professor com os conceitos certo ou errado. É muito comum, na minha prática docente, depois de comentar um *post* do aluno e fazer uma interlocução com sua argumentação, acrescentando informações e sugestões de pesquisa, o aluno replicar me perguntando o seguinte: _ Professora, mas o que eu escrevi está certo ou errado?

Nesse contexto, ainda podemos acrescentar o processo de reorientação da escrita, que concerne à impressão da forma oral à escrita (HILGERT, 2000) e a utilização dos símbolos

(*emoticons*¹⁶, *emoticons textuais*, *emojis* e sinais gráficos) para agilizar a interação e criar vínculos afetivos entre os participantes. Esses fatores acabaram por criar a chamada lei do Minimax - mínimo esforço para o máximo de expressão (OTHERO, 2005). O Minimax está representado no cotidiano dos usuários da internet e, por conseguinte na forma como eles escrevem. Os textos nas redes sociais são compostos geralmente de uma escrita abreviada com enunciados curtos e sucintos. Essa forma de escrever também repercute na maneira como pessoas que frequentam redes sociais leem no momento presente. A leitura na internet, muitas vezes, é mais superficial do que aquela realizada em um livro tradicional e o acréscimo da linguagem dos *emoticons* pode torná-la ainda mais concisa. Abaixo exemplos de *emoticons* textuais:

<i>Emoticons</i> textuais	Tradução
:)	sorriso
;))	piscando
=-	susto
:/	em dúvida
:(tristeza
:p	mostrando a língua

Quadro 2: Exemplos de *emoticons* textuais

O texto digital reconfigura os gêneros textuais em que a fala e escrita se encontram e se concretizam no mesmo espaço. Marcuschi (2003) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, resultados do trabalho coletivo e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do cotidiano das pessoas. A partir desse enunciado, poderíamos nos indagar: seria o texto digital um novo gênero do discurso?

Não é nossa intenção nesta tese fazermos uma análise da linguística dos textos atuais, no entanto, precisamos nos apoiar em alguns conceitos sobre Linguagem, para podermos

¹⁶ Forma de comunicação paralinguística. A palavra deriva da junção dos termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado **smiley**). Os *emoticons* foram criados em 1982 pelo norte-americano Scott Fahlman, na Universidade de Carnegie Mellon. Ele propôs que seus amigos da instituição passassem a usar um :-) para indicar mensagens cômicas e :-(para representar recados sérios. Hoje representam uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), :(, ^-^, :3, e.e', '- e :-); ou de imagem que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos: 😊 (estou alegre); 😞 (estou triste, chorando).

entender os temas de autor e autoria nos fóruns de discussão. Para isso, escolhemos dentre os autores que tratam sobre esse tema, as ideias de Bakhtin, porque sua teoria se empenha em estudar as particularidades da linguagem, a partir do enfoque dialógico e compreender o discurso “na sua integridade concreta e viva e não a Língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1997, p. 181). Para esse autor, a vida é o mundo concreto, é feita por sujeitos concretos, é vida prática. Por isso, a teoria não pode ser tão abstrata que perca de vista os atos concretos realizados pelas pessoas concretas em situações concretas (SOBRAL, 2008).

Nossa intenção aqui também é a de entender o tipo de texto produzido pelo aluno no fórum de discussão, a partir de relações dialógicas e não por análises linguísticas. Isso não significa que não as consideramos importantes, somente não é nossa finalidade acadêmica neste trabalho.

Bakhtin (1992, p. 97) define os gêneros do discurso como “enunciados relativamente estáveis, compostos indissolavelmente por três elementos fundamentais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para esse autor, à medida que os campos sociais se desenvolvem e se tornam mais complexos, os gêneros também sofrem alterações. As pessoas, ao longo dessas modificações, escolhem dentro do repertório de gêneros disponíveis, o que mais lhe agrada, com base em seus propósitos e nos objetivos dos seus interlocutores, no contexto da comunicação.

Bakhtin (1992) ainda divide os gêneros textuais em dois: primários e secundários. Os primários são os gêneros mais simples, produzidos em discursos orais, de maneira espontânea e em situações imediatas. Os secundários correspondem à comunicação mais elaborada, cultural e complexa, ou seja, situações discursivas formais. As tecnologias digitais de comunicação, com a introdução do hipertexto, possibilitam o aparecimento de gêneros textuais híbridos, ou seja, mesclam gêneros primários e secundários entre si, num mesmo suporte “cujo resultado é um gênero do discurso de terceira ordem, que, na classificação bakhtiniana, se poderia denominar de gênero terciário do discurso” (XAVIER, SANTOS, 2005, p. 53). Ainda conforme Xavier e Santos (2005, p. 53) o hipertexto promove o aparecimento de três operações modificadoras nos gêneros do discurso: “reconfiguração das formatações tradicionais da escrita; superposição de sistemas semióticos e da alta complexidade das funções sociocomunicativas dos gêneros anteriores”.

A reconfiguração das formatações da escrita agrega ao texto formal (o uso de pontuação, parágrafos...) outros signos disponíveis no espaço cibernético como os *emoticons*, figuras, fotos, sinais gráficos, letras maiúsculas. Podemos então pensar que o texto eletrônico ressignifica a maneira de escrever porque pretende compensar a ausência física do interlocutor,

inserindo símbolos que expressem emoções, sensações, reações e impressões e que de alguma forma possa equilibrar a privação dos elementos físicos os quais estamos acostumados na comunicação face a face, tais como: voz, gestos e expressões faciais.

A superposição de sistemas semióticos é a capacidade de combinar elementos da oralidade com os da escrita a partir do uso de figuras e imagens animadas e efeitos sonoros. Essa possibilidade torna o hipertexto uma alternativa comunicacional plural, dinâmica e muito mais atraente para o usuário, uma vez que amplia as formas de linguagem ao longo da conversa. Lemos (2004, p. 52) afirma que o “princípio que rege a cibercultura é a remixagem”. A remixagem é a capacidade de alteração e da modificação do texto alheio porque esse conceito está fundamentado no tripé: emissão, conexão e reconfiguração (LEMOS, 2005). O *remix*, a colagem, a recombinação de conteúdos e formas originam os *commons*, isto é, a produção coletiva e pública em um espaço comum, de todos.

A alta complexidade das funções sociointerativas é a reconfiguração da escrita com base na pluralidade de enunciações possíveis que os espaços digitais viabilizam e de acordo com as necessidades comunicativas dos usuários. Um exemplo disso, são os fóruns de discussão. Caso o usuário esteja em um fórum informal para comentar uma notícia sobre futebol, certamente usará uma linguagem menos formal e muito parecida com a comunicação oral. Já se esse mesmo usuário estiver em um fórum no AVA precisa se comportar de maneira diferente e utilizar uma linguagem mais formal e acadêmica, diferente daquela que usa nos meios sociais virtuais. Do contrário, criará um desequilíbrio de comportamento no fórum. O mesmo ocorre com as mensagens enviadas pelo *WhatsApp*. Dependendo do destinatário da mensagem (para um amigo ou para uma empresa), o usuário precisa utilizar um sistema linguístico mais ou menos formal e que utilize ou não a linguagem dos *emoticons*, *emoticons* textuais, *emojis*¹⁷, abreviações e o “internetês¹⁸”.

A linguagem dos *emojis* tem atraído públicos de todas as idades e há projetos de edição de livros na linguagem *emoji*. O livro *Moby Dick* é um exemplo dessa realidade, já foi editado na linguagem *emoji*, com o título *Emoji Dick*, de autoria de Herman Melville¹⁹. Nos quadros

¹⁷ Pequenas figurinhas que transmitem sentimentos e podem significar pequenas frases. Deriva da junção de duas palavras em japonês (imagem + personagem) e são construídas para o uso em telefones celulares. Foram criados pelo cientista da computação Shigetaka Kurita para o desenvolvimento do i-mode, primeiro serviço de internet móvel do mundo. Ele se baseou nos ícones usados na previsão meteorológica para indicar se o dia está chuvoso ou ensolarado, tal como os símbolos empregados em mangás para expressar sentimentos e ações.










¹⁸ Neologismo (de: *Internet* + sufixo *ês*) que designa a linguagem utilizada no meio virtual, em que "as palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão, duas ou no máximo cinco letras", onde há "um desmoronamento da pontuação e da acentuação", pelo uso da fonética em detrimento da etimologia, com uso restrito de caracteres e desrespeito às normas gramaticais. Amélia Hamze disponível em <http://web.archive.org/web/20080820043248/http://pedagogia.brasilecola.com/trabalho-docente/internetes.htm>




¹⁹ Para ver o livro na linguagem *emoji* acesse <http://www.emojidick.com/>

dispostos abaixo há alguns exemplos de palavras do *internetês* (GUTIERREZ-GONZALEZ, 2007) e de *emojis*, respectivamente:

Internetês	Tradução	Internetês	Tradução
cmg	comigo	fmz	firmeza
xau	tchau	ag	agora
kbça	cabeça	abç	abraço
ñ, naum	não	vlw	valeu
jg	jogo	flw	falou
aki, aqi	aqui	t+	até mais
q	que	att	atualizar
eh	é	p	para
Kkkk, shuashuashs, uas, rsrsrs, aosksaoks	risadas	s, sinhê, y	sim
fds	fim de semana	9da10	novidades
tdb	tudo de bom	bj, bjok, bjo, bju	beijo, beijos

Quadro 3. Exemplos de palavras utilizadas no internetês

Emojis	Tradução
<p>1.  2.  3. </p>	<p><i>Emoji</i> original em que duas mãos são colocadas firmemente juntas. Significa por favor ou obrigado na cultura japonesa (1). As pessoas resignificaram esse <i>emoji</i> e deram o sentido de oração como mostram o <i>emoji</i> 2 e 3. O <i>emoji</i> 3, em particular, é a representação de um <i>highfive</i> ou “bate-cinco”, mas o seu uso nas redes sociais hoje é veiculado como de oração.</p>
<p>1  2  3 </p>	<p>O <i>emoji</i> 1 representa um olhar mal-humorado, uma pessoa que não se agradou de algo. Utilizado para expressar insatisfação. Mas as pessoas ressignificaram essa carinha e utilizam o <i>emoji</i> pensativo (2) pelos problemas da vida ou o <i>emoji</i> preocupado (3) com boca triste e sobrancelhas levantadas.</p>
<p>1  2  3 </p>	<p>O <i>emoji</i> 1 com olhos estreitos e uma boca reta representa uma exposição deliberada de “sem comentários”, em oposição a um rosto completamente neutro (2) ou ao <i>emoji</i> com dentes cerrados (3) que significa um erro ou</p>

	situação desfavorável que tenha surgido. Mas, as pessoas costumam usar esses <i>emojis</i> para expressar tristeza.
<p>1.  2.  3. </p>	O <i>emoji</i> 1 significa desapontado mas aliviado. A carinha com suor escorrendo na testa diz respeito a uma situação estressante. Segundo seus criadores, não deve ser confundido com o <i>emoji</i> sonolento (2) ou com o <i>emoji</i> cara de choro (3) que tem uma lágrima no rosto e significa tristeza. O emoji sonolento (2) foi criado como referência ao mangá para indicar um personagem dormindo. No entanto, em tamanhos pequenos a diferença pode ser difícil de discernir.

Quadro 4. Exemplos de *emojis* utilizados nos textos produzidos nas redes sociais e em aplicativos de mensagens.
Fonte de pesquisa: Emojipedia²⁰

A partir do pensamento de que o hipertexto é um possível gênero terciário do discurso (XAVIER; SANTOS, 2005), e que, sabidamente, o texto digital se apresenta nos espaços cibernéticos com peculiaridades próprias e diferenciadas, fica a seguinte indagação: que tipo de texto o professor *online* pode esperar de seus estudantes no fórum de discussão? Essa reflexão nos encaminha para a análise do que é então a autoria discente no fórum de discussão, na era das redes sociais.

Para a discussão desse assunto, conceituaremos autor e autoria com base no pensamento de Bakhtin. Para esse pensador, autor é toda a pessoa que elabora seu enunciado numa situação de comunicação no âmbito social, oficial, literário ou da vida privada cotidiana: “Todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor e de destinatário” (BAKHTIN, 2003, p.383). Portanto, autor é o sujeito que fala e escreve, de acordo com a posição ocupada em relação ao seu interlocutor. A partir desse posicionamento, o autor escolhe e produz o gênero textual e o estilo de seu discurso. O espaço social define o tipo do enunciado do autor. Suas escolhas acerca do gênero textual determinarão a qualidade do seu discurso no espaço público. Portanto, não há enunciado separado do falante, da relação estabelecida com o ouvinte e das situações que os unem (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin estabelece uma diferenciação entre autor-pessoa (sujeito físico) e autor-criador (sujeito não-físico) e realidade. A realidade é construída a partir de um conjunto formado por várias vozes sociais, por valores sociais heterogêneos e pela diversidade de posições assumidas

²⁰ Disponível em <http://emojipedia.org/unicode-10.0/>

pelos sujeitos nos seus diversos grupos sociais. É justamente nessa realidade que o autor-pessoa irá produzir seus recortes valorativos, a partir de seus juízos de valor.

O autor-criador bakhtiniano é um sujeito historicamente moral, que aglutina as ações do homem real (autor-pessoa), em todas as suas manifestações e práticas sociais (valores, normas sociais, contextos, histórias), com a narrativa produzida pelo autor-criador. Este último elabora seus enunciados a partir dos diversos discursos sociais existentes e toma uma posição axiológica perpassada pelo autor-pessoa e fundamentada na consciência. A consciência é o elemento regulador e responsivo (BAKHTIN, 2003) do sujeito autoral, que expressará em seu discurso valores em relação a si mesmo e aos outros. É concretizada por meio da linguagem e controlada pelo sujeito que tem autoridade sobre ela. Portanto, o autor é o responsável por sua ação discursiva.

O teor do texto produzido será de responsabilidade de seu autor, que precisa administrar suas próprias ações, de maneira a alcançar a moral refletida e construir sua identidade pessoal e cultural (MACINTYRE, 2001). O enunciado produzido pelas pessoas faz parte de uma conexão na “cadeia da comunicação discursiva, e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nela atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 30). A avaliação ética que o agente tem que fazer de seus próprios atos é o elemento unificador de todos os atos de sua atividade, nessa cadeia. Na avaliação “responsável” estão presentes: o processo do ato (singularidade), o conteúdo do ato (generalidade) e o agente como sujeito que avalia seus atos/feitos singulares na esfera da generalidade dos atos/atividades. Exatamente aí se encontra a vertente ética necessária ao sujeito no seu agir, porque nenhuma pessoa está sozinha na sociedade. O valor de cada ato não é absoluto, mas ocorre numa situação de convivência em relação ao outro. A pessoa aglutina em suas decisões éticas “o mundo dado (*dan*), mundo natural e o mundo postulado (*zadan*), social e histórico, objetivado ou interpretado por uma coletividade, mas o faz em seus próprios termos, pelos quais tem de responsabilizar-se” (SOBRAL, 2008, p. 232).

Ser responsável para Bakhtin (2003, p.162) pressupõe se mostrar diante dos outros como um sujeito que assume responsabilidade por aquilo que fala, faz ou escreve. No contexto social, a pessoa “rubrica” seus atos. Na sociedade, todo o ato é social por isso se repete, mas também é individual e irrepetível porque nunca ocorre da mesma maneira. Cada pessoa realiza o mesmo ato de maneiras diferentes e peculiares, mas isso não diferencia os atos de uma pessoa de maneira que não possamos reconhecê-los ou atrelá-los à aquela determinada pessoa.

Cada sujeito realiza o “mesmo” de “outra” maneira, de maneira sua, sem que com isso deixe de se alterar no contato com o outro e sem que os atos únicos que realiza sejam tão diferentes que não tenham elementos em comum com outros atos, a ponto de não serem reconhecidos como atos do universo de atos possíveis e compreensíveis (SOBRAL, 2008).

Por isso, a escolha de escrever um texto pessoal no fórum de discussão ou simplesmente copiar e colar um texto retirado da internet é uma escolha feita pelo estudante, que pode ser ética ou não e resulta de suas práticas sociais realizadas, também, fora do ambiente acadêmico. A validade dessa decisão (e validar uma decisão sempre é uma escolha ética) não depende de abstrações, mas da articulação entre regras morais, circunstâncias concretas da vida real e do processo realizado pelo agente concreto (BAKHTIN, 2003). Quando o estudante realiza essa ou aquela ação no fórum de discussão deixa uma “assinatura” em seu ato, por isso tem que se responsabilizar pessoalmente por ele, perante à comunidade da qual faz parte.

Bakhtin, utiliza em sua teoria, as denominações autor-pessoa e autor-criador para se referir à pessoa física e ao produto da pessoa física, respectivamente. A partir desse momento, para efeitos de análise, utilizaremos em analogia a esses termos: autor-pessoa e autor-aluno para nos referirmos especificamente ao estudante que faz seus comentários no fórum, alvo de nossa análise nesta tese.

A atitude do autor-aluno não está dissociada do autor-pessoa porque a vida acadêmica não está dissociada da vida social como um todo. Ao contrário, elas se justapõem por meio das vozes sociais e históricas mediante a convergência organizada de várias dimensões: teórica, estética, ética, do conhecimento, dos valores e do agir (BAKHTIN, 2003). No meio acadêmico, os alunos são orientados por seus professores a fundamentarem seus trabalhos, escritas e falas em autores, pensadores e cientistas. Por isso, precisam elaborar seus textos fundamentados nos enunciados já proferidos por outros, mas isso não significa copiar e colar ou fazer uso indiscriminado da produção autoral desses autores. Ao contrário, o objetivo é que os alunos aprofundem o conhecimento acerca do seu objeto de estudo e adquiram competência intelectual para argumentar, classificar e associar pensamentos teóricos. Copiar e colar da internet ou produzir um texto unicamente baseado no conhecimento do senso comum não são ações suficientes para fazer com que o autor-aluno se desenvolva cognitiva ou academicamente, em um movimento concreto ou abstrato sobre seu objeto do conhecimento, nem tampouco contribui para o aprimoramento técnico e ético do aluno-pessoa (PIAGET, 2003; VIGOTSKI, 1993, EDWARDS, 1997).

A intervenção do professor nos *posts* dos alunos-autores deve alertá-los para essas ocorrências, orientá-los eticamente sobre a responsabilidade pessoal acerca do que escrevem e da responsividade de seu texto em relação aos outros alunos da turma e à coletividade. A postagem no fórum deve ser um ato ético e precisamos, enquanto docentes do ensino superior, fazer a mediação conceitual, técnica e ética de nossos alunos-autores com base em um processo dialógico e responsável. A relação professor-aluno expõe o conceito de inter-relação de narrativas evidenciado por MacIntyre (2001), no qual declara que todos ingressamos na sociedade com um ou mais papéis sociais. Temos que aprender o significado desses papéis para podermos compreender como os outros reagem a nós e como nossas reações são interpretadas (MACINTYRE, 2001) pelos outros. O ato ético da postagem é um agir social e isso significa comprometimento com seu próprio ato, com o outro e com o ambiente que o cerca. Agir é sempre ser inquirido por outro ponto de vista ético; agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade, à medida que não há atos isolados nem abstratos (SOBRAL, 2008).

A postagem no fórum, além de conteúdo técnico, precisa estabelecer uma relação ética entre os estudantes e a consciência moral na perspectiva da busca pelos bens individuais em equilíbrio com os bens da sociedade (MACINTYRE, 2001). O agir docente na mediação pedagógica precisa despertar no estudante o reconhecimento de que ele está numa situação de fragilidade em relação à história dos outros estudantes, à medida que sua história interfere em outras narrativas da turma e vice-versa. A tomada de consciência de que somos responsáveis pelas nossas escolhas e ações, e que partilharmos de um conjunto de práticas e padrões sociais previamente estabelecidos deve fazer parte da dinâmica do fórum e do agir docente.

O comportamento discente necessário na graduação é o de aluno-autor (autor-criador) porque “qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros” (BAKHTIN, 1993, p.139). Participar de um fórum de discussão no AVA requer que o estudante contribua com comentários consistentes acerca do que está estudando e consiga fazer a interlocução entre o conteúdo acadêmico e sua realidade social. Mediante comentários assim, a colaboração no fórum pode ocorrer porque o texto não pertence unicamente ao autor. A partir do momento de sua emissão, o autor confere direitos aos ouvintes sobre sua autoria em um processo de recriação contínua (BAKHTIN, 2003). No fórum isso significa colaboração, ou seja, um aluno que lê e comenta o *post* de outro, cria uma cadeia de conhecimento coletivo e dialógico porque o enunciado é sempre uma resposta a uma declaração anterior. O estudante ao ser aluno-autor no fórum estabelece uma relação não só com o objeto da enunciação, mas sobretudo com os enunciados de outros estudantes, do professor e com enunciados pré-

existentes. Isso acontece porque o discurso não é individual, mas construído coletivamente entre vários interlocutores que dialogam entre si com inúmeros discursos diferentes.

O texto produzido oral ou escrito é sempre resultado de enunciados pré-existentes, no qual incorporamos discursos de outros sujeitos. O discurso nunca é neutro, ao contrário, saturado de intencionalidade porque o autor o elabora a partir de perspectivas ideológicas, de valores, de crenças e de visões da realidade social em que vive. Entendemos que há uma forte questão moral envolvida, uma vez que o texto postado pelo aluno-autor no fórum pressupõe uma atitude responsiva do interlocutor, reflete seus valores e o coloca no papel de legislador, porquanto terá que julgar seu próprio texto e as consequências advindas de sua publicação. Compreendemos que qualquer texto postado no fórum (cópia ou produção pessoal) é resultado de uma escolha de seu autor e está impregnado de um valor moral que justifica a sua escolha. Os sujeitos são sempre coautores de suas narrativas porque vivem sob ação de outras narrativas: “cada um de nós, sendo protagonista de seu próprio drama, tem papéis coadjuvantes nos dramas de outras pessoas, e cada drama restringe os outros” (MACINTYRE, 2001, p.359).

Copiar e colar significa uma escolha feita pelo aluno-autor, que não corresponde a um ato ético. Assim como produzir um texto pessoal com base no conteúdo estudado também é uma escolha ética e responsiva (BAKHTIN, 2003), por parte do discente. Em ambos os casos, está refletida a “identidade pessoal” (MACINTYRE, 2001) de seu autor. Os autores são coautores de suas narrativas e por isso responsáveis pelos atos realizados ao longo de suas histórias. Qualquer ação só é inteligível se seu autor é responsável pelos seus atos e alcança a capacidade de se auto-identificar como sujeito histórico no interior de sua esfera social. Ou seja, um sujeito só consegue explicar uma ação quando entende a interdependência entre sua identidade, sua intenção e o espaço social (MACINTYRE, 2001) em que vive.

Ao trazermos essa consideração para o ambiente *online* podemos evocar o conceito de “eu” macintyreano que se contrapõe ao “*self*” característico de uma visão emotivista. Se o “eu” (autor-pessoa) não compreender bem sua identidade pessoal e seus objetivos enquanto estudante universitário, certamente optará por copiar e colar um texto no fórum, sem maiores preocupações éticas com direitos autorais, plágio ou formação acadêmica. Essa atitude, de caráter antiético pressupõe um “eu” anterior aos fins, isolado e que se considera autossuficiente em relação à sua própria história e à história de sua comunidade.

Em contrapartida, quando o estudante escolhe estudar, entender e ser aluno-autor no AVA, cria inteligibilidade para sua prática discente, se torna coautor de seu processo de aprendizagem, bem como confere sentido narrativo de identidade à sua condição de sujeito (MACINTYRE, 2001). Nessa trajetória inteligível, o estudante tem a oportunidade de superar

“os diversos males, perigos e tensões que proporcionam à jornada de busca pelo bem [...] e compreender a meta da busca” (MACINTYRE, 2001, p.368) de sua formação acadêmica e desenvolver uma prática virtuosa.

A meta da busca será sempre uma educação quanto ao caráter do que se procura e de autoconhecimento. A busca pelo sentido da vida e de uma educação que produza condições favoráveis a uma aliança entre ciência e consciência, razão e intuição, progresso e evolução, sujeito e objeto, de tal forma que sejam possíveis o estabelecimento e o desenvolvimento das virtudes nas relações pessoais.

3.3 Aprendizagem colaborativa como suporte didático no fórum de discussão

A aprendizagem colaborativa (AC) é uma abordagem educativa utilizada no processo de aprendizagem, na qual há o envolvimento de grupos de alunos que trabalham em conjunto para resolver um problema, completar uma tarefa, ou criar um produto (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991). Baseia-se na ideia de que a aprendizagem é um ato naturalmente social, em que os participantes dialogam entre si. É através do diálogo que a aprendizagem ocorre. Portanto, a aprendizagem deve ser um exercício da atividade ética.

Os pressupostos que fundamentam a aprendizagem colaborativa são:

1. Aprender é um processo ativo, no qual sujeitos assimilam uma nova informação e a relacionam a um quadro prévio na sua estrutura cognitiva (BRUNER, J., 1975). Esse processo de aquisição de conhecimento modifica suas estruturas mentais antigas e passa a acomodar um conhecimento novo (PIAGET, 1973);
2. O aprendizado requer um desafio que estimule o estudante a se engajar ativamente (AUSUBEL, 1982) em um grupo, conversar com seus pares, com a finalidade de analisar e sintetizar informações, ao invés de simplesmente memorizar e reproduzir dados. Para que haja a aprendizagem significativa são necessárias duas condições: o estudante precisa estar disposto a aprender e o conteúdo acadêmico a ser estudado deve ser significativo, ou seja, ter lógica e ser psiquicamente relevante para o estudante;
3. Os estudantes se beneficiam mutuamente quando expostos a diferentes pontos de vista de pessoas com origens variadas;

4. A aprendizagem acontece em um ambiente social, em que o diálogo entre os pares faz emergir novos significados para o assunto estudado;
5. No ambiente de aprendizagem colaborativa, os alunos são desafiados social, ética e emocionalmente a lidar com o outro, e com diferentes perspectivas, e articular e defender suas ideias. Nesse processo dialógico, os estudantes começam a criar suas próprias estruturas conceituais, e desenvolvem habilidades relacionais.

A AC inclui os seguintes elementos (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991):

1. *Interdependência positiva*: os membros da equipe são requisitados a confiarem uns nos outros para atingirem a meta estabelecida pelo professor. Todos precisam trabalhar de maneira responsável, dinâmica e efetiva para concretizarem a tarefa;

2. *Responsabilidade individual*: cada estudante é responsável por agir de maneira colaborativa, ética e ter o domínio de todo o material a ser estudado;

3. *Interação motivadora*: embora alguns trabalhos no grupo possam ser divididos por partes e realizados individualmente, o objetivo é que as atividades sejam realizadas de maneira interativa e com contínua retroalimentação pelo grupo. Essa atitude desafia o grupo, e determina conclusões cognitivas individuais e coletivas, e contínuo encorajamento do grupo;

4. *Habilidades colaborativas*: os estudantes são incentivados a se ajudarem mutuamente, e a desenvolverem a construção de virtudes importantes, como: confiança, amizade, justiça, liderança, tomada de decisão, comunicação e habilidades de gestão de conflitos.

5. *Grupo de processamento*: os membros da equipe precisam definir, em conjunto, metas para o grupo, avaliar periodicamente o trabalho realizado, o comportamento da equipe e identificar mudanças adequadas para a realização eficaz do trabalho.

A AC não é sinônimo de trabalho em grupo, ela se caracteriza pelo exercício ético da aprendizagem, a partir dos elementos descritos acima (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991). O que qualifica a aprendizagem como colaborativa é a presença da interação, da retroalimentação, do diálogo e do desenvolvimento das habilidades sociais e éticas, no decorrer da construção do trabalho.

Existe uma diferença entre trabalho cooperativo e trabalho colaborativo. Dillenbourg (1999) ressalta a importância da diferenciação entre cooperação e colaboração, ou seja, aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa. Para esse autor, na cooperação, os alunos dividem a proposta solicitada em vários fragmentos, resolvem as subtarefas individualmente, de forma assíncrona e, posteriormente juntam os resultados parciais,

formando um único trabalho. Nesse enfoque, a aprendizagem é realizada por indivíduos que contribuem com seus resultados individuais para serem agregados ao produto final do grupo. Aprender em grupos cooperativos é visto como algo que se realiza individualmente, e equivale às metodologias tradicionais de ensino.

O processo colaborativo (DILLENBOURG, 1999) implica na realização conjunta, síncrona, de uma determinada tarefa. A colaboração é uma ação coordenada e conjunta que resulta do trabalho contínuo de construção e a manutenção do entendimento compartilhado entre os pares para a resolução de um problema (SALES, 2013; COELHO, A., 2007; STAHL; KOSCHMANN; SUTHERS; 2006; ARAGÓN, 2001).

Johnson, Johnson e Smith (1991) ultrapassam a visão da AC como uma simples técnica de sala de aula, e compreendem a colaboração como uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal, cujos indivíduos são responsáveis por suas ações, aprendizagem e respeito às habilidades e contribuições de seus pares. Para esses autores (1991), em todas as situações em que as pessoas se reúnem em grupos são exigidas formas de comportamento que demandam respeito, desenvolvimento de habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo. Há uma partilha de autoridade e aceitação da responsabilidade entre os membros do grupo para que as ações sejam realizadas. A premissa subjacente à aprendizagem colaborativa está baseada no consenso do grupo para a construção do conhecimento, mediante a contribuição responsável de cada um de seus membros. Essa perspectiva contrasta com o trabalho cooperativo, à medida que neste último há o senso de concorrência, em que os indivíduos considerados “melhores” se destacam no grupo (PANITZ, 1999).

A educação é um processo de significação e ressignificação a partir do diálogo construtivo. Brufee (1995) identifica dois tipos de conhecimentos: básico e elaborado²¹ (*non-foundation*). O professor escolherá a abordagem cooperativa ou colaborativa, a partir da análise de sua turma ou estudantes, e com base no tipo de conhecimento a ser trabalhado (básico ou elaborado), na faixa etária do grupo, no tipo de experiência e nos níveis educativos dos alunos. Ou ainda poderá mesclar dois tipos de conhecimentos. A abordagem cooperativa é mais recomendada para o trabalho com conhecimentos básicos, ao passo que os conhecimentos mais elaborados (*non-foundation*) requerem um enfoque didático colaborativo (BRUFEE, 1995).

O conhecimento básico é aquele representado pelos acordos sociais realizados em cada cultura, como: ortografia, gramática, procedimentos matemáticos, fatos de história, conhecimento sobre leis, e são fundamentados na memorização. O conhecimento elaborado

²¹ Tradução da autora. Por falta de palavra equivalente na Língua Portuguesa que expressasse o real significado do que diz o termo, optamos pelo vocábulo “elaborado” para definir *non-foundational*.

(*nonfoundational*) é o resultado da participação ativa no processo de aprendizagem, no raciocínio argumentativo, na autonomia de pensamento e na capacidade de reflexão do estudante (BRUFEE, 1995). A aquisição do conhecimento básico acontece nas séries iniciais e necessita de foco diretivo, por isso é melhor trabalhado quando se utilizam estruturas de aprendizagem cooperativas (BRUFEE, 1995). Para Brufee (1995), o principal objetivo da educação nas séries iniciais é o de ajudar as crianças a se integrarem à cultura familiar e às instituições locais disponíveis em sua comunidade.

Esse objetivo se modifica quando consideramos o ensino universitário. De acordo com Brufee (1991), o fim da educação na universidade é ajudar jovens e adultos a se associarem às comunidades de conhecimento mais elaboradas. O mais importante objetivo do ensino universitário, segundo ele, é fazer com que os alunos adquiram atributos científicos e comportamentais que viabilizem seu engajamento à cultura mais elaborada, que até então apenas circunscrevia suas vidas. Ou seja, a universidade deve propiciar aos alunos a aquisição de conhecimentos e competências que tenham valor na sociedade, e possibilitem o acesso deles aos bens sociais culturalmente construídos.

O pensamento de Brufee (1991), nessa linha teórica coaduna-se com o conceito de universidade abrangido pelo PNG, pois em ambas as concepções, aprender na universidade deve ser a recriação permanente do conhecimento historicamente contextualizado, de forma a possibilitar a inserção dos estudantes ao patrimônio cultural e desenvolver a capacidade de autonomia científica desses sujeitos:

Só se ganha competência científica se cada curso de graduação conseguir familiarizar os alunos com os fundamentos (*epistemes*) que sustentam a área científica que informa cada área do conhecimento. Este processo requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos métodos e linguagens que geraram seus distintos contornos, o diálogo com os "clássicos" respectivos. É na base destes fundamentos que se pode construir o "aprender a aprender", condição para o exercício profissional criativo, aquele que não se exaure nos rápidos processos de obsolescência que afetam, hoje, todo exercício profissional (PNG, 1999, p. 8).

A concepção acima sobre a função da graduação pode ser relacionada à compreensão de educação defendida por Sucupira Lins (2013), com o conceito de autor-criador bakhtiniano discutido no subcapítulo anterior, com a moral refletida argumentada por Aristóteles (ARISTÓTELES, EN II, 1, 1103b, 15-20) e MacIntyre (2003) ou ainda com o conceito de presença estabelecido mediante à visão heideggeriana. Esse último conceito será detalhado no subcapítulo posterior.

Sucupira Lins (2013) afirma que não se pode pensar educação sem pensar a ética. Ambos estão interligados. Por isso, é imperativo que entendamos o espaço da sala de aula, presencial ou virtual, como um meio favorável à reflexão, ao exercício das virtudes e da excelência da prática humana. Sala de aula presencial e fórum de discussão são meios propícios à atitude criativa e ao pensamento elaborado (*nonfoundational*). Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa contribui para a determinação do vínculo entre Educação e Ética apontado por Sucupira Lins (2013), para o aprimoramento do autor-criador bakhtiniano (2003), para o aperfeiçoamento do sujeito moral construtor de sua narrativa no mundo, analisado por MacIntyre (2003), na medida em que estabelece e fornece elementos educativos (JOHNSON, JOHNSON, SMITH, 1991) que promovem possibilidades de aprimoramento das habilidades científicas, técnicas, comportamentais e linguísticas.

Confiança, responsabilidade, interação, respeito, motivação, desenvolvimento de liderança, tomada de decisão, autoria, capacidade de trabalhar em equipe, conhecimento científico do conteúdo trabalhado são virtudes éticas e intelectuais trabalhadas na aprendizagem colaborativa, e requeridas na sociedade hodierna. São atributos morais necessários à convivência social, à elaboração dos bens internos e externos (MACINTYRE, 2003), à consciência planetária (GADOTTI, 2010) e à construção do bem-comum.

O atual modelo social de competências exige do sujeito essas e outras virtudes e valores morais. Não bastam apenas as competências técnicas para que o indivíduo seja considerado competente para a vida social ou apto ao mercado de trabalho. Hoje, são requisitadas competências comportamentais, comunicativas, intelectuais, sociais, éticas - para compor o desenvolvimento total do indivíduo em sua participação na sociedade. Nesse sentido, processos colaborativos são indispensáveis em diversas esferas sociais, exigindo do sujeito social sabedoria para transitar entre elas (MONTES, 2016), porque a realidade social apresenta inúmeros desafios à pessoa contemporânea e, igualmente, à Educação. A educação universitária então, precisa conceber o cidadão no seu sentido amplo e, não somente como indivíduo a ser formado para o mercado de trabalho. Por esse motivo, deve considerar a incerteza e as contradições como constitutivas das relações entre os homens, e destes com a realidade, propor o diálogo e a reflexão ética como formas de interpretação e avaliação da existência.

As estratégias metodológicas estabelecidas no processo de aprendizagem devem propor atividades e projetos que considerem uma relação dialógica, em que professor-alunos, alunos-alunos compartilhem conhecimentos de maneira colaborativa (SALES, 2013; ARAGÓN, 2001). A relação na aprendizagem deve ser a de “parceiros solidários que enfrentam desafios

das problematizações, e se apropriam da colaboração e da criatividade para tornar a aprendizagem significativa, crítica e transformadora” (MORAN, 2003, p. 3).

Ultrapassar o paradigma da linearidade, da simplificação e o pensamento disciplinar representa mudanças epistemológica, social e pedagógica na forma de ensinar, de aprender e de viver. “Acostumados à fragmentação das coisas e das ideias, precisamos agora mudar o ritmo, a direção e a orientação didática para uma perspectiva complexa e adequada de educação” (MONTES; SUCUPIRA LINS, 2015, p. 112).

Moran (2003) afirma que o desafio posto hoje ao docente é a “modificação da direção do ensinar por caminhos que conduzam ao aprender” (MORAN, 2003, p. 73). A educação superior, tampouco a educação *online*, não se eximem das demandas socioeducacionais atuais. O uso das TICs não isenta a educação a distância dos problemas históricos e tradicionais relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, acrescenta ao cenário educacional mais uma questão, com a qual os professores precisam lidar continuamente. Recursos e novidades tecnológicas não implicam, necessariamente, em inovações pedagógicas ou aumento qualitativo da aprendizagem. O que determinará o aumento qualitativo da Educação, seja ela presencial ou *online*, será o investimento na formação humana do professor, em suas práticas educativas, na humanização das relações interpessoais, e na perspectiva de um mundo complexo, relacional e conexo (MONTES, 2016; MONTES, SUCUPIRA LINS, 2015).

Educar não será mais apenas transmissão de informação. Isso o Google faz muito melhor do que qualquer professor! O papel social e pedagógico do professor universitário não se limitará à exposição oral do conteúdo. Aprender não será a simples fixação do conteúdo trabalhado na disciplina. Avaliação não será a reprodução da informação coletada na aula e quantificada em uma prova final. Prova não poderá mais ser uma relação de perguntas desconexas, que ignoram outros conhecimentos vivenciados no curso ou na sociedade.

A mediação tecnológica na educação *online* não pode ser considerada uma simples ferramenta didática ou, ainda referência ao famoso quadro negro, porque espaço virtual não é a transposição da aula presencial. A educação *online* pressupõe uma mudança paradigmática e epistemológica do processo de aprendizagem e de ensino, uma vez que altera os papéis sociais dos envolvidos, e deles exige novos comportamentos, capacidade de comunicação, produção compartilhada (SALES, 2013; ARAGÓN, 2001), associação de ideias e conceitos, diálogo permanente, reflexões éticas, corresponsabilidade no processo de aprendizagem. Educação online pode ser definida como “o conjunto de ações de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência” (MORAN, 2003, p. 40), e propõe uma modalidade de ensino com propriedades

específicas, i.e, um modo peculiar de criação de ambientes que gerem, promovam e implementem situações de aprendizagem (LITWIN, 2001).

O uso da internet redimensionou a forma como nos relacionamos com os objetos e as pessoas e, reestruturou vários conceitos, tais como: o de distância, o de interatividade, o de aprendizagem, de modelo comunicacional e de trabalho docente (MONTES, 2016). O uso do computador e da internet na educação criaram possibilidades diferentes daquelas conhecidas na metodologia tradicional, bem como propiciou novas descobertas educativas diferentes daquelas usadas na educação a distância (PALLOFF; PRATT, 2002). A educação *online* inaugurou novos espaços, meios e ferramentas que estão à disposição de docentes e discentes para o aprendizado e compartilhamento de ideias. Por isso, é necessária a capacitação contínua do professor para atuar no universo cibernético. Algumas funções são imprescindíveis para a prática docente no ambiente virtual: pedagógicas, sociais, gerenciais e técnicas (PALLOFF; PRATT, 2002):

- a) Função pedagógica é a capacidade mediadora do professor entre o conteúdo e os alunos, objetivando promover algum processo educativo no grupo, e conduzir os alunos à exploração do material do curso, mas sobretudo à pesquisa de materiais externos e relacionados a ele.
- b) Função social se refere à produção de um ambiente social, amigável e agradável, pois afetividade é elemento imprescindível à construção do conhecimento e à aprendizagem. O professor é o responsável por conferir espaço aos aspectos pessoais e sociais do grupo, ou seja, estimular as relações humanas, com o reconhecimento da contribuição de cada aluno, e incentivos para a união do grupo. Esses elementos promovem colaboração, sendo essenciais para a construção, e a sustentação de uma comunidade virtual, e para que “os participantes trabalhem juntos por uma causa comum” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 104).
- c) Função gerencial envolve regras referentes ao agendamento dos fóruns, do curso, ao ritmo nas interações, aos objetivos traçados, à elaboração de normas e à tomada de decisões.
- d) Função técnica diz respeito à habilidade tecnológica do professor, sua familiaridade com os processos e as ferramentas do ambiente virtual utilizado. Quanto mais à vontade estiver o professor com a tecnologia utilizada, mais segurança passará ao seu aluno. É importante também que o docente acredite no poder didático da modalidade *online*.

Essas habilidades docentes associadas às estratégias didáticas adequadas à EaD, auxiliam na promoção de um ambiente colaborativo, e à manutenção da comunidade virtual de

aprendizagem. Estratégias consideradas pertinentes para esse objetivo são (PALLOFF; PRATT, 2007):

- a. formular um objetivo comum para a aprendizagem – planejar objetivos em parceria com os alunos é fundamental para o desenvolvimento de uma proposta colaborativa. Sugere-se um momento agradável, no início do curso, de acolhimento e apresentações pessoais, bem como, da publicação das expectativas com o curso;
- b. estimular a busca de exemplos da vida real – esse pode ser considerado um momento desafiante, pois exige a elaboração de situações-problema do nosso cotidiano que estimulem os alunos a compartilharem opiniões, argumentos, informações, conhecimento no contexto coletivo de trabalho. Por isso, as situações-problemas devem gerar identificação com os participantes;
- c. estimular o questionamento inteligente – estimular a reflexão individual e a do grupo no decorrer do levantamento das questões;
- d. dividir a responsabilidade pela facilitação – estratégia didática considerada fundamental para a interação de uma comunidade virtual, porque oportuniza a todos a vivência de diferentes situações e funções no ambiente, tais como: facilitador de discussão, observador do processo, comentarista do conteúdo;
- e. estimular a avaliação entre os próprios alunos – considerada uma relevante estratégia didática no AVA para a promoção da colaboração é o estímulo dos participantes a comentarem as postagens uns dos outros num processo contínuo de reflexão. Por isso, é de suma importância que o professor esteja sempre presente nas discussões do grupo, e exemplifique com comentários significativos que interpelem outros alunos na avaliação das postagens feitas nos fóruns;
- f. compartilhar recursos – fundamental numa proposta colaborativa, pois os alunos se tornam responsáveis pelas contribuições de materiais trazidos de fora do ambiente e, assim ajudam a enriquecer o acervo do curso, ampliar sua autoaprendizagem e investir em pesquisa;
- g. estimular a escrita coletiva – outro elemento indispensável para compor as estratégias didáticas em comunidade virtual, porque proporciona adesão ao grupo, cria proximidade, compartilhamento, negociação e organização das ideias. É considerável a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA)²² ; objetos de aprendizagem²³ ou de ferramentas colaborativas disponíveis na Web.

²² Ver <http://rea.net.br>

²³ Ver <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos/>

Os REAs dispõem de duas propriedades importantes: abertura técnica do seu formato porque utilizam recursos didáticos de manejo simples em *softwares* livres e licença aberta que propicia o uso legal a todos que desejarem utilizá-los em suas salas de aulas e/ou adaptá-los aos contextos educacionais específicos. Possuem um ciclo de vida característico da colaboração e do compartilhamento e a possibilidade de adaptação, visto que podem ser combinados com outros recursos existentes de modo a serem criados novos usos, meios e recursos para finalidades peculiares as quais estão sendo empregados (EDUCAÇÃO ABERTA, 2011), conforme figura a seguir:

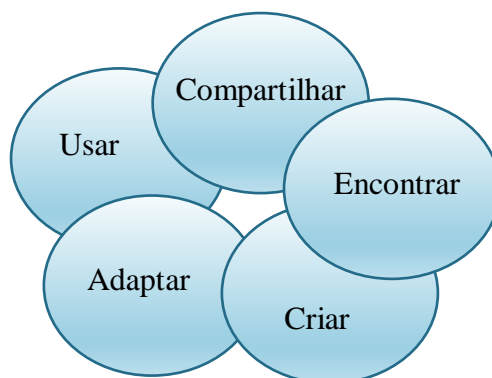


Figura 1. Ciclo dos REAs. Disponível em: <http://educacaoaberta.org/wiki/images/1/19/Ciclo-rea.png>

Palloff e Pratt (2007) estabelecem evidências importantes para reconhecermos se um curso *online* está baseado ou não na colaboração. Algumas dessas características estão dispostas abaixo:

1. O curso deve ter um tamanho que comporte todas as disciplinas do currículo;
2. Deve ser focado no aluno;
3. Deve conferir acessibilidade e utilizar recursos abertos;
4. O conteúdo tem que ser relevante;
5. Deve ter atividades de colaboração, que precisam incluir estudos de caso, trabalho em pequenos grupos, *jigsaw activities*²⁴ (uma espécie de quebra-cabeça), simulações, e estudos dirigidos para estimular o pensamento crítico;

²⁴ *Jigsaw activities* são atividades utilizadas em aula para estimular atividades cooperativas. Técnica de aprendizagem cooperativa baseada na investigação, desenvolvida no início de 1970 por Elliot Aronson e seus alunos da Universidade do Texas e da Universidade da Califórnia. Desde 1971, milhares de salas de aula norte-americanas e canadenses usam essa técnica com grande sucesso. Informações detalhadas em <https://www.jigsaw.org/>

6. Interatividade;
7. Coesão
8. Instruções claras sobre as expectativas do curso e para completar tarefas
9. Carga razoável de leitura, postagem e e-mails exigidos;
10. Uso de tecnologia que atenda aos objetivos de aprendizagem;
11. Uso limitado de áudio e vídeo e uso criterioso dos meios de comunicação síncrona;
12. Uso de apresentações e perfis;
13. Atividades quebra-gelo no início do curso;
14. Exercícios e atividades baseadas na experiência;
15. Uso de uma área social comum no curso;
16. Estabelecer diretrizes para comunicação, incluindo a *netiqueta*;
17. Expectativas claras sobre requisitos, prazos e atribuições;
18. Perguntas abertas para estimular a discussão e incentivar a reflexão;
19. Avaliação em alinhamento com objetivos de aprendizagem e o conteúdo do curso.

A presença do professor associada às estratégias metodológicas que prezem o diálogo e a busca do desenvolvimento da reciprocidade constituem suportes didáticos indicados no processo de aprendizagem colaborativa no fórum de discussão. Verduim e Clark (1991) propõem a teoria da tridimensionalidade, direcionada para a educação de adultos formados a distância. O fundamento da tese desses autores está na concepção precedente de Moore (1972) sobre distância transacional, esta última que se configura como um dos mais desenvolvidos paradigmas teóricos relacionados com a educação a distância. A originalidade da teoria da tridimensionalidade está na junção dos conceitos do diálogo, da estrutura e da autonomia propostos por Moore (1972) aos pressupostos da multidimensionalidade da comunicação, e de presença estabelecidos por Garrison (1989). Ao estabelecerem o foco de sua teoria nos princípios da Andragogia (esse conceito será detalhado no capítulo 4, desta tese), os autores adotam a expressão “aprendizagem a distância” por entenderem que assim aumentam a compreensão de que a autoaprendizagem está em todo e qualquer lugar, mediante o uso das mídias digitais.

Verduim e Clark (1991) partem dos conceitos de autonomia, diálogo e estrutura de Moore (1972), e propõem três dimensões ampliadas para a educação *online*:

1. Diálogo/ apoio é um conceito reforçado e ampliado, a partir do conceito de diálogo de Moore, que estava ligado somente à comunicação entre professor e aluno. Na perspectiva de Verduim e Clark (1991), deve ser acentuada a ideia de apoio e de suporte dado pelo professor. A ação do professor varia entre simples instruções para executar tarefas até

ensinamentos de como navegar pela plataforma e/ou assistência motivacional e emocional.

2. Estrutura/ competências se refere à estrutura do programa ou da plataforma que deve ter maior ou menor grau de flexibilidade para se adaptar às necessidades, aos interesses e às características dos estudantes e das disciplinas. Essa flexibilidade passa por aspectos como: a definição de objetivos, metodologias de ensino, critérios e métodos de avaliação. Essa ideia é inseparável da ideia de especialização das competências. Para esses autores, os domínios do saber mais complexos e mais estruturados exigem dos estudantes um conhecimento mais especializado. De acordo com os autores:

Some fields of study (...) in which competence may only be a matter of basic understanding of principles or problems, need only minimal structure. A high level of structure is needed in other fields in which many years of study may be necessary before the learner is competent enough to set objectives and study methods or to take part in evaluation. This competence in a field, or specialized competence (...) is usually a function of the structure of the subject matter (VERDUIN; CLARK, 1991, p. 125)

3. Competências gerais/autonomia se relacionam à participação ativa do aluno e dizem respeito à capacidade de autogestão do aprendizado por parte dos alunos, a fim de alcançar as competências gerais de pesquisar, argumentar, associar e expor pensamentos.

O modelo de Verduin e Clark é interessante, porque torna notória a existência de diversidades de contextos de aprendizagem, do mesmo modo que a existência de pessoas e disciplinas acadêmicas com características distintas, potencialidades, experiências e fragilidades distintas. O reconhecimento de estudantes com níveis diferenciados de competências nos afasta da ideia de aluno ideal, e de contextos ideais na Educação. Bem como, a distinção de que a plataforma que abriga o AVA deve ser ajustada, e oferecer condições estruturais e tecnológicas baseadas nas necessidades de uso de cada curso ou disciplina acadêmica. Para que isso se concretize na prática educacional, é fundamental à inclusão de recursos educacionais abertos (REA), do elo entre teorias da aprendizagem e das teorias da informática com vistas à elaboração de ambientes com essas características funcionais (MONTES, 2016; COMASSETTO, 2001).

Cursos de graduação diferentes, possuem particulares e exigem áreas de interação ou *interfaces* diferenciadas, ou seja, ambientes moldados de acordo com as exigências e demandas de atividades das diferentes disciplinas. Disciplinas mais teóricas podem utilizar razoavelmente o formato do fórum que comporta somente a linguagem escrita, como, por exemplo, introdução

à Filosofia e à Sociologia. Outras disciplinas que demandam desenhos gráficos ou modelos virtuais, requerem “*interfaces* diferenciadas para a discussão dos conteúdos e a realização de atividades, como por exemplo: Desenho gráfico, Física, Fisiologia Humana (MONTES, 2006, p, 84).

Destaca-se, portanto, a necessidade de encontrarmos cenários diferenciados que englobem os estudantes e suas necessidades distintas, bem como as especificidades de cada curso universitário.

3.3.1 A aprendizagem baseada em inquéritos

O trabalho na EaD necessita de processos colaborativos. Métodos pertinentes à essa modalidade e que poderiam ser citados aqui, são: Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning*), Aprendizagem Baseada em Inquéritos ou Aprendizagem Baseada em Investigação (*Inquiry Based Learning*) e Aprendizagem Baseada em Casos (*Case Based Learning*). Esses procedimentos são exemplos de métodos ativos, que têm como objetivo principal o trabalho colaborativo da descoberta na construção do conhecimento. As atividades nesses métodos, geralmente são realizadas em grupos, com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico e criativo, aprimorar competências, desenvolver habilidades para resolver problemas e de compreensão de conceitos científicos.

Pesquisadores de várias universidades no mundo²⁵, afirmam que há uma relação intrínseca entre as propostas desses três métodos: aprendizagem baseada em inquéritos (ABI), aprendizagem baseada em problemas (ABP) e aprendizagem baseada em casos (ABC). No entanto, a ABP é um subconjunto da ABI e ABC é um subconjunto da ABP (SPRONKEN-SMITH *et al.*, 2008). Entendemos então que a ABI é um método mais amplo e que contém as técnicas dos outros métodos nela contidos, conforme mostra a figura seguinte:

²⁵ Rachel Spronken-Smith and Rebecca Walker (University of Otago), Billy O’Steen (University of Canterbury), Julie Batchelor and Helen Matthews (Christchurch Polytechnic Institute of Technology) and Tom Angelo (Victoria University of Wellington)

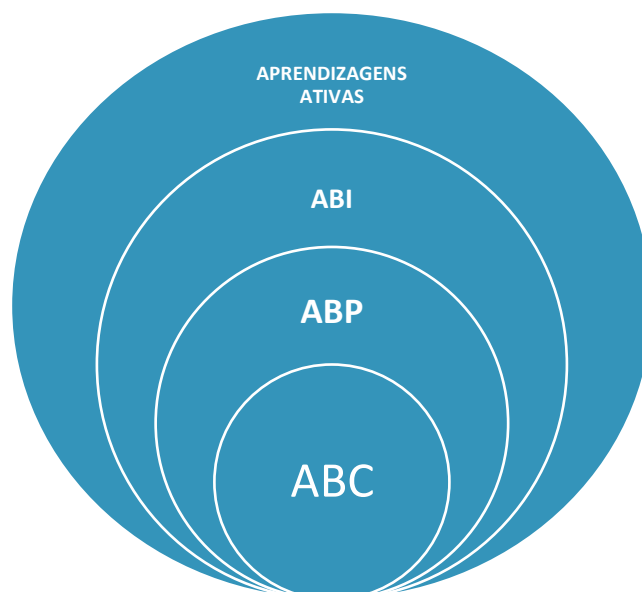


Figura 2. Inter-relação entre os métodos ativos de aprendizagem. Adaptado de Spronken-Smith *et al*, 2008.

A gênese para essas abordagens tem suas raízes na Antiguidade, e os elementos que as compõem podem ser discerníveis no ensino de Sócrates, por exemplo. Sócrates criou o método da maiêutica que acontece de maneira a buscar na própria pessoa que está aprendendo, a resposta para seus questionamentos.

Outro filósofo que poderia ser citado como precursor desses métodos é John Dewey (1859-1952). Ele foi em grande parte responsável pela promoção do "aprender fazendo" (DEWEY, 1933). Influenciada por Dewey, a Aprendizagem Baseada em Inquérito (ABI) foi adotada por muitos professores da escola básica, na década de 1970 em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Existem relatos da utilização dessas ideias também em instituições de ensino superior. Um exemplo disso é *Hampshire College*, nos Estados Unidos, na qual o currículo foi construído a partir da metodologia de inquéritos (WEAVER, 1989) e a Universidade McMaster, no Canadá, que emprega a metodologia ativa da ABI há mais de vinte anos (McMASTER UNIVERSITY, 2007).

A ABI também é recomendada por diversas associações educativas nos Estados Unidos, entre elas a NCS (National Science Education Standards)²⁶, que aconselha que estudantes de todos os graus de ensino podem desenvolver as competências associadas à aprendizagem, por meio dessa metodologia de ensino.

²⁶ Para informações detalhadas consultar <http://www.nap.edu/read/4962/chapter/7#98>

Em linhas gerais a ABI permite aos alunos experimentar os processos de construção do conhecimento, a partir de seus princípios básicos que são:

1. A aprendizagem é estimulada por questões ou problemas;
2. A aprendizagem é baseada no comportamento ativo do estudante, a fim de promover o aprender-fazer;
3. Utiliza a autoaprendizagem como processo para favorecer a responsabilidade discente pela aprendizagem;
4. A educação é centrada no aluno, em que o professor atua como orientador e facilitador;
5. O processo de aprendizado desenvolve habilidades para autorreflexão.
6. A aprendizagem aprimora habilidades de pesquisa para preparar os estudantes a aprender a aprender, e para a aprendizagem ao longo da vida.

Os resultados esperados pelo uso da ABI são específicos e incluem: pensamento crítico, capacidade de realizar investigação independente, responsabilidade pela própria aprendizagem, crescimento intelectual e ético e maturidade acadêmica (McMASTER UNIVERSITY, 2007).

O modelo básico de ABI prevê um ciclo em que os estudantes se envolvem na elaboração de questões sobre o assunto estudado, desenvolvem um tópico, pesquisam, exploram, e determinam quais informações precisam ser encontradas acerca do assunto acadêmico. Em etapas posteriores, sintetizam e comunicam os resultados elaborados, compartilham, e confrontam ideias e conhecimento construídos. Na etapa final, os estudantes devem examinar os resultados e compará-los com as perguntas iniciais. Então, novo ciclo se reinicia.

O processo realizado pela ABI, além de trabalhar o conteúdo cognitivo, atua no desenvolvimento ético do sujeito, à medida que coopera para o progresso da atitude reflexiva, da autorreflexão e da avaliação constante (JUSTICE *et al*, 2002). O método de ABI tem cinco partes principais:

1. Levantar questões reais;
2. Localizar recursos relevantes;
3. Sintetizar e interpretar as informações e escrever relatórios;
4. Compartilhar e confrontar ideias;
5. Examinar resultados dos relatórios, e confrontá-los com as perguntas iniciais, conforme demonstra figura abaixo:



Figura 3. Processo de construção do conhecimento na Aprendizagem Baseada em Inquéritos. Adaptado de CILASS, 2016.

A estrutura básica da ABI tem possibilidades de adaptação, conforme à necessidade da turma e do ambiente trabalhado. O professor pode escolher somente a prática da exploração guiada, a partir de perguntas ou incrementar a sequência didática, incluindo projetos, casos, resolução de problemas em etapas posteriores.

O método da ABI inicia com uma atividade estruturada e orientada pelo professor. No nível mais elementar, o docente propõe as questões, e concede orientação sobre como resolver o problema. Gradativamente aumenta a responsabilidade do aluno pela aprendizagem. Em níveis mais elevados de familiarização com o método, os alunos são estimulados a gerar perguntas, e a determinar a forma de investigação (JUSTICE, 2002). Esse método pode ser utilizado em uma variedade de escalas dentro do currículo, desde uma atividade experimental com alunos da escola básica, até à estruturação do desenho didático de um curso inteiro de graduação (McMASTER UNIVERSITY, 2007).

Nessa dinâmica, o docente precisa fazer uma autorreflexão, e se questionar sobre sua capacidade de ajudar os alunos a chegar às suas perguntas "reais", porque essa é a técnica central da aprendizagem baseada na investigação. Por isso, é necessário que os professores recebam capacitação para desenvolver habilidades para fazer perguntas apropriadas, e desenvolver nos alunos a mesma habilidade. Trata-se de examinar questões como:

- a. O que eu quero saber sobre este tema?
- b. O que eu preciso saber?

- c. O que eu já sei e como eu sei isso?
- d. O que pode significar uma possível resposta?

O método da investigação ou inquérito deve relacionar perguntas realmente pertinentes ao real objetivo do tema a ser trabalhado. Isso pode não ser uma tarefa tão fácil, visto que jovens estudantes podem ainda não ter as técnicas de raciocínio completamente desenvolvidas. Por isso, as perguntas precisam ser formuladas de maneira objetiva e com expectativa de resposta. Perguntas do tipo “Qual a cor de Deus?” ou “Eu posso me tornar um líder nacional?”, são perguntas válidas, porém baseadas em crenças e, por isso, não sujeitas aos métodos científicos. Dessa forma, não são convenientes ao método. De igual maneira, questões que são muito pessoais e baseadas na opinião particular não servem a uma experiência prática ou não funcionarão nessa metodologia.

Entre os benefícios promovidos pela IBL²⁷ podemos enumerar (CILASS, 2016):

1. melhoria da experiência de aprendizagem fundamentada na disciplina e
2. desenvolvimento de habilidades transferíveis para a empregabilidade e aprendizagem ao longo da vida, tais como: aprendizagem autônoma, pensamento crítico, trabalho em equipe, liderança na busca de informação, entusiasmo do aluno e motivação para a aprendizagem

A função do professor é, portanto, auxiliar os alunos a identificar e aperfeiçoar as suas perguntas para uma investigação pertinente e eficaz, e ajudá-los a perceber quando uma pergunta é ou não apropriada para um determinado projeto. Para cada nível será necessário um suporte docente diferente. Dentre as ações docentes, está incluída a colaboração do professor para o processo de refino de questões. Nessa fase, o professor ajuda os alunos a distinguir o que sabem e o que não sabem sobre o assunto, a identificar subquestões que podem ser parte integrante da premissa maior, e a formular hipóteses sobre a resposta encontrada. Este último passo pode ser uma ferramenta poderosa para determinar se uma questão tem expectativa de resposta, e é adequada para ser estudada (BRUNNER, 2008; BRUNNER; TALLY, 1999).

²⁷ Exemplos do uso da IBL no currículo universitário podem ser vistos em <https://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/CurriculumDevelopment/Linkingresearchandteaching/Inquiry-basedlearningIBL/SomeQueensexamples/>

3.4 Presença como elemento aglutinador e existencial nas discussões dos fóruns

A mente que se abre a uma nova
ideia, jamais volta ao seu tamanho original.

Albert Einstein

Atualmente, o conceito de presença tem sido muito estudado, devido ao uso de ferramentas e plataformas tecnológicas que possibilitam a interação *online* das pessoas. É denominada de Web 2.0²⁸ a segunda geração de comunidades virtuais e serviços *online* que são apoiados em aplicativos baseados em redes sociais e tecnologias da informação. Essa tecnologia aumentou a facilidade de comunicação e a capacidade de armazenamento da internet, tornando o ambiente *online* mais diversificado, dinâmico e colaborativo na organização do conteúdo. Por isso promoveu a criação de comunidades virtuais e de seus componentes básicos: pessoas, ou seja, a presença das pessoas nesses grupos cibernéticos.

A inserção de pessoas no ambiente virtual e a criação das comunidades no meio cibernético vêm transformando o conceito de presença na sociedade contemporânea. Há alguns anos atrás presença estava estritamente ligada ao fato de alguém estar fisicamente em determinado local. A mobilidade dos aparelhos digitais de comunicação, como os *smart phones*, interferiram nesse conceito, e mudaram a noção de presença. Essa atualmente é constituída não só por elementos físicos e concretos, mas por recursos intangíveis. Uma pessoa pode estar fisicamente numa sala de aula, ouvindo seu professor e ao mesmo tempo, conversar com alguém no *WhatsApp*, postar mensagens no *Facebook*, enviar *email* de trabalho ou pagar uma conta utilizando o aplicativo do banco *online*. Poderíamos então fazer algumas indagações relevantes: o que é presença? O que é estar presente nos dias atuais? Essas perguntas são de cunho bastante filosófico!

O cotidiano nos apresenta inúmeros exemplos da transformação sofrida pelo conceito de presença nos últimos anos, como ilustra o exemplo exposto acima. Isso não significa que ao

²⁸ A Web 1.0 apresentava somente dados e informações de forma estática e não permitia interação do usuário, mas foi responsável pela democratização da informação. A Web 2.0 foi um avanço da Web 1.0 e todo o conteúdo gerado pôde ser produzido e consumido concomitantemente pelos usuários. Podemos citar como exemplos: Wikipédia, redes sociais, Youtube, todos meios colaborativos. Já existe a Web 3.0 ou Web Semântica que reúne os atributos da Web 1.0 e 2.0 adicionando a inteligência das máquinas. Na Web 3.0, as máquinas se unem aos usuários na produção de conteúdo e na tomada de ações, tornando a infraestrutura da internet, de coadjuvante para protagonista na geração de conteúdos e processos. Assim, os serviços da Web 3.0, unem-se aos usuários e aos produtores profissionais na criação ativa de conhecimento. Dessa forma, com sua grande capacidade de processamento, a Web 3.0 é capaz de trazer para as pessoas e para as empresas, serviços e produtos com alto valor agregado por conta da sua assertividade e alta personalização, promovendo assim, a democratização da capacidade de ação e conhecimento, que antes só estava acessível às empresas e aos governos.

vivermos essa mudança, o conceito de presença não tenha sido pensado por muitos filósofos anteriormente. Heidegger (2005) ao pensar sobre o ente e o ser, e o sentido deste último, analisa o processo da existência do ser, a partir da ideia de presença (*dasein* – “ser-aí”). A análise heideggeriana do ser/tempo estabelece presença como existência projetada do “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2005, p. 93), ou seja, é no fenômeno do mundo que a presença acontece e adquire sentido.

A presença é um “ser-no-mundo”, mas, ao mesmo tempo, condição para que seja factível, ou seja, possibilidade, direcionalidade e limitação que o mundo que circunda o sujeito exerce sobre suas projeções. Diz-se que é factível, “aquilo que produz um conjunto de circunstâncias que faz com que esse sujeito em particular projete determinadas coisas e não outras, e seja capaz de alcançar determinadas coisas e não outras” (HEIDEGGER, 2005, p. 93) numa mundanidade específica de seu tempo. Mundanidade para Heidegger é um conceito ontológico e “significa a estrutura de um momento constitutivo do ser-no-mundo. Este, nós o conhecemos como uma determinação existencial da presença” (HEIDEGGER, 2005, p. 104). Entendemos que para esse filósofo, não tem como acontecer uma justaposição entre presença e mundo como coisas dadas, pois “cada presença sempre é” (HEIDEGGER, 2005, p.94). Ser ou estar presente é “ser-no-mundo”, isso significa estar ligado ao “ser daquele ente que lhe vem ao encontro dentro de seu próprio mundo” (HEIDEGGER, 2005, p. 94). Nesse sentido, podemos entender a EaD como uma produção factual de seu tempo, criando múltiplos significados de presença os quais veremos mais adiante. Podemos também, nesse conceito justificar o exemplo de múltiplas presenças dado anteriormente.

A atualidade faz coexistirem dois mundos simultâneos: o real e o virtual. No exemplo dado, o estudante marca sua presença nesses dois mundos ao mesmo tempo. Ao estar presencialmente na sala de aula, também pode compartilhar sua presença com outros grupos, mediante o uso das comunidades virtuais, ou seja, está agregado à existência (ser) presencial e virtual, que lhe vêm ao encontro no seu mundo atual, i.e, quando esse era potência e chega ao ato (ARISTÓTELES, EN, I, 1 ,1103 a; 25-30). Podemos então voltar às indagações antecedentes e pensar que a presença no fórum de discussão é um momento constitutivo do aluno, enquanto ser-no-mundo, na perspectiva heideggeriana, ou seja, naquele mundo virtual que está contido na sua realidade, enquanto sujeito contemporâneo. O mesmo acontece com os recursos tecnológicos digitais como uma constituição existencial do ser-em. Entendendo aqui, características constitutivas da presença como maneiras possíveis de ser.

A pre-sença nunca é “primeiro” um ente, por assim dizer, livre de ser-em que, algumas vezes, tem gana de assumir uma “relação” com o mundo. Esse

assumir relações com o mundo só é possível porque a pre-sença, sendo-no-mundo, é como é. Tal constituição de ser não surge do fato de, além dos entes dotados do caráter da pre-sença, ainda se darem e depararem com ela outros entes, os simplesmente dados. Esses outros entes só podem deparar-se “com” a pre-sença na medida em que conseguem mostrar-se, por si mesmo, dentro de um mundo” (HEIDEGGER, 2005, p. 96).

Ainda nesse sentido, presença para Heidegger (2005, p. 90) é “um ente que, na compreensão de seu ser (existência), com ele se relaciona e comporta”. Ou seja, “a pre-sença é em si mesma, essencialmente, ser-com” (HEIDEGGER, 2005, p.172) mesmo quando um outro não é de fato dado ou percebido. Mesmo o “estar-só” da pre-sença é “ser-com” no mundo. “Somente um “ser-com” e para um “ser-com” no mundo é que ao outro pode faltar (HEIDEGGER, 2005, p. 97).

Apenas estar no fórum ou em qualquer outro ambiente, seja ele real ou virtual, sem participar das interações pode ser caracterizado como presença, no sentido heideggeriano, mas um modo deficiente de presença. Isso se dá porque a presença é entendida, para esse filósofo, como a base do “ser-no-mundo”, sendo determinada pelo compartilhamento com os outros.

Da mesma forma, isso ocorre no ambiente virtual. A presença naquele local só é definida se houver compartilhamento de algum material, impressão, texto ou comentário para os demais. No fórum, o aluno-autor só se faz presente quando compartilha experiências, o que entendeu das aulas, ou até mesmo na exposição de suas dificuldades e limitações com o conteúdo e/ou com o uso dos recursos da plataforma de estudo. Somente no momento em que o estudante se percebe enquanto “eu” (MACINTYRE, 2001) é que ele consegue compreender sua identidade pessoal e seus objetivos estudantis. Nesse instante, institui sua presença (HEIDEGGER, 2005), analogamente ao que se propõe no AVA, e valida a prática acadêmica como uma atividade teleológica de aprender.

O “mundo da pre-sença é *mundo compartilhado*. O ‘ser-em’ é ‘ser-com os outros’. O ‘ser-em-si’ intramundano destes outros é ‘co-pre-sença’” (HEIDEGGER, 2005, p.169). O mundo da presença, segundo Heidegger (2005) é liberador, porque ao nos encontrarmos com os outros no grupo social, definimos o tipo de presença que iremos pôr em prática naquele espaço. São escolhas existenciais. Essas escolhas devem ter como base a ética. Participar ou não? Influenciar ou não? Dar a minha opinião ou não? Copiar ou não? Mesmo a escolha de estar só, é também presença, porquanto caracteriza o tipo de existência escolhida, embora seja um “modo deficiente de ‘ser-com’ e sua possibilidade é a prova disso” (HEIDEGGER 2005, p. 172).

As escolhas realizadas pelo indivíduo e, conseqüentemente pelo aluno-autor, são sempre uma tomada de decisão. Por isso são escolhas éticas! Decidir estar ou não presente no fórum de discussão, é uma escolha existencial (HEIDEGGER, 2005) e ética (MACINTYRE, 2001) feita pelo estudante, e decorrente de práticas concretas e morais vividas no ambiente social do qual é parte integrante. O modo de presença selecionado por cada indivíduo interfere na co-presença dos outros.

O mundo da pre-sença libera, portanto, entes que não apenas se distinguem dos instrumentos e das coisas, mas que, de acordo com o seu modo de ser de pre-sença, são e estão “no” mundo em que vem ao encontro segundo o modo de ser-no-mundo. Não são algo simplesmente dado e nem algo à mão. São como a própria pre-sença liberadora – são também co-presenças. Ao se querer identificar o mundo em geral com o ente intramundano, dever-se-ia então dizer: “mundo” é também pre-sença (HEIDEGGER, 2005, p. 169).

Ao vivenciarmos o mundo compartilhado temos a oportunidade de alcançarmos a “vida boa” descrita por Aristóteles (EN, II, 1,1103 b; 26-30) e retomada por MacIntyre (2001). Esse conceito corresponde à busca pelos bens individuais em equilíbrio com os bens da sociedade. Nesse sentido o “ser-com” de Heidegger se coaduna com a “vida boa” de MacIntyre. Em ambas as conceituações está explícito que o sujeito só é, à medida que se relaciona com o outro, e que cada sujeito intervém na história do outro. Para Heidegger, “outros” não significa todo o “resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria” (HEIDEGGER, 2005, p. 169). Nos parece que MacIntyre (2001) entende esse “outro” na mesma perspectiva de Heidegger (2005), uma vez que nos esclarece que a busca pela “vida boa” e pela excelência dos atos precisa organizar e justificar as relações humanas, a partir do compartilhamento de um conjunto de práticas e padrões sociais previamente estabelecidos. Sobretudo a busca traz autoconhecimento ao sujeito (MACINTYRE, 2001).

A caracterização do encontro com os outros também se orienta segundo a própria pre-sença. Será que essa caracterização não provém de uma distinção e isolamento do “eu”? Sendo assim, não se deveria passar do sujeito isolado para os outros? Para evitar esse mal-entendido, é preciso atentar em que sentido se fala aqui dos “outros”. Os “outros” não significa todo o resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria. Os outros, ao contrário, são aqueles dos quais, na maior parte das vezes, ninguém se diferencia propriamente, entre os quais também se está. Esse estar também com os outros não possui o caráter ontológico de um ser simplesmente dado “em conjunto” dentro de um mundo. O “com” é uma determinação da pre-sença. O “também” devem ser entendidos existencialmente e não categorialmente. Na base desse ser-no-mundo determinado pelo “com” no mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros (HEIDEGGER, 2005, p.169)

A presença para Heidegger é o elemento essencial para o encontro entre as pessoas, e a continuidade desse encontro será alimentada pela própria presença de cada um dos sujeitos,

“empenhada em ocupações guiadas por uma circunvisão” (HEIDEGGER, 2005, p. 170). A circunvisão para Heidegger (2005) é a visão da maneira peculiar que cada sujeito tem de lidar de formas variadas com os instrumentos que estão dispostos no mundo. Presença é em si mesma, “ser-com” (HEIDEGGER, 2005, p. 171), ou seja, compartilhar com outros, expor suas preferências, dizer o que entendeu do texto, porque para existir é necessário estar presente junto com outros e liberar a co-presença das outras pessoas.

O pensamento heideggeriano sobre presença (ente/ser) se torna relevante para entendermos a dinâmica do fórum de discussão. A presença marcante e estimuladora do docente liberará a co-presença dos alunos, no sentido de encorajar postagens profícuas dos estudantes, criando uma retroalimentação contínua de experiências, conteúdos e informações que contribuirão para o crescimento intelectual e ético dos estudantes.

Nesse sentido, entendemos que presença e co-presença, de alguma maneira, fazem aflorar a unidade da vida moral discutida por MacIntyre (2001), na medida em que esses elementos existenciais são capazes de buscar a noção de um *telos* para o fórum e, conseqüentemente, para a vida do estudante. Logo, no espaço de discussão, o estudante poderá descobrir muito mais do que apenas o conteúdo disponível nas telas de aula.

É no decorrer da busca, e somente ao se deparar e superar os diversos males, perigos, tentações e tensões que proporcionam à jornada de busca seus episódios e incidentes, que finalmente se pode compreender a meta da busca. A busca é sempre uma educação quanto ao caráter do que se procura e de autoconhecimento (MACINTYRE, 2001, p.368).

Ainda na discussão sobre presença, Heidegger trata da questão da distância, assunto bastante oportuno para a construção teórica desse trabalho. Para Heidegger (2005, p. 117) “as distâncias são avaliadas, em primeiro lugar, de acordo com a circunvisão, mesmo quando se conhecem medidas estabelecidas “oficialmente”. Para esse filósofo, nessas avaliações, o distante se acha à mão, conserva o seu caráter especificamente intramundano, e as possibilidades do cotidiano podem nos levar a conclusões diferentes sobre as mesmas coisas. “O manual do mundo circundante, na verdade, não se oferece como algo simplesmente dado para um observador eterno, destituído de presença, mas vem ao encontro na cotidianidade da presença, dentro da circunvisão” (HEIDEGGER, 2005, p. 118). A forma como olhamos o mundo que nos rodeia e as possibilidades que encontramos para as coisas fará diminuir ou aumentar as distâncias que existem entre os entes. Olhar para o fórum de discussão e encontrar novas possibilidades em seu uso é a constatação da possibilidade do uso da circunvisão heideggeriana no fórum. A forma como observarmos os recursos tecnológicos digitais na

Educação é determinante para o modo criativo de lidar com as inúmeras possibilidades oferecidas por esses recursos. Isso precisa ser descoberto pelo ser – professor – porque “o que não pode ser usado está simplesmente pre-sente” (aí) (HEIDEGGER, 2005, p.115). Caso não encontremos esses novos modos de uso para a EaD, todo o aparato tecnológico disponível se torna inócuo e estará unicamente presente, mas sem sentido para ambos os agentes da educação.

São nos atos e ocupações diárias, na proximidade com as outras pessoas e coisas que estão próximas, que a presença ganha sua espacialidade. O caráter espacial das coisas só surge com a “proximidade” (HEIDEGGER, 2005). Mas esta última não pode ser medida em distância. Perspectiva útil para refletirmos sobre presença em EaD, porquanto a distância física, nesse sentido, não se coloca como empecilho à comunicação ou à manutenção existencial do grupo. Para Heidegger (2005) uma coisa próxima não é aquela que está ao alcance da mão porque antes de estar “fisicamente disposta numa posição no espaço, meramente localizada em algum lugar, ela se acha, essencialmente, instalada, disposta, instituída e alojada” (HEIDEGGER, 2005 p. 150) no mundo humano. Nesse mundo, o sujeito pode intervir, estudar, manusear o objeto, a fim de ganhar proximidade ou não. Portanto, a proximidade é determinada pelo uso que fazemos das coisas e como a utilizamos.

A distância é um elemento factual na EaD. Inserir-se nela (distância) para ensinar e aprender é uma forma profunda de conhecê-la, de acordo com Heidegger (2005). Quanto mais manusearmos o objeto, mais teremos chances de entendê-lo, porque no “modo de lidar com o que está à mão, sempre se compreende a manualidade” (HEIDEGGER, 2005, p. 117). Quanto mais lidarmos com o tema presença na EaD e suas peculiaridades, enquanto alunos e professores, mas saberemos de problemas e possibilidades inerentes a ela e teremos a circuncisão do ambiente que a circunda. "O próprio martelar é que descobre o 'manuseio' específico do martelo" (HEIDEGGER, 2005, p. 111) ou fazendo menção à Aristóteles: as coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as[...]. Os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara (ARISTÓTELES, EN II,1,1103; b 1-5).

Compreendemos, portanto, como fundamental a noção de ocupação pensada por Heidegger (2005) e por Aristóteles (EN II,1,1103; b 1-5) para analisarmos a ética e os processos humanos na educação a distância. A “surpresa” da EaD nos lança para além da ocupação tradicional do ensinar/aprender. Importante destacarmos que a palavra surpresa aqui utilizada vem do conceito de Heidegger (2005), bem como o vocábulo ocupação. Até bem pouco tempo, estávamos acostumados e ocupados com o modelo tradicional e presencial de aprender. Somente por meio daquele processo é que lidávamos com o mundo educacional. Hoje, somos

impelidos a lidar com um mundo que rapidamente se torna diferente devido à inserção dos recursos digitais no cotidiano contemporâneo. Temos ainda que nos ocupar de uma didática que, igualmente precisa se transformar, em virtude da mudança tecnológica em que vivemos nos últimos tempos e com o advento da educação a distância. Somos lançados para uma nova ocupação - a EaD -, através da qual somos defrontados com esse novo mundo. Isso significa que precisamos, de acordo com Heidegger (2005), compreender esse evento resolvendo essas dificuldades e não apenas teorizando sobre ela, porquanto estamos presentes no mundo.

Estamos na atualidade aprendendo o que seja EaD e já constatamos que a presença é um elemento factual, existencial e necessário no ambiente virtual para que a aprendizagem ocorra. Mas, estamos longe de termos uma resposta definitiva. Ao contrário, buscando respostas. Todavia, pudemos perceber, ao longo de nossa pesquisa e prática docente, que um elemento aglutinador no fórum é a presença afetiva das pessoas. O grupo precisa perceber nas discussões dos fóruns um valor social no conteúdo e um valor afetivo (PIAGET, 1973; KOHLBERG, 1979) nas trocas interpessoais para que a conexão permaneça. A afetividade construída no grupo pode diminuir a distância transacional própria dos ambientes cibernéticos. A distância transacional “conduz a um hiato na comunicação, um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre instrutores e alunos, que precisa ser suplantado por técnicas especiais de ensino” (MOORE, KEARSLEY, 2010, p. 240). A quebra na comunicação, mencionada pelos autores, pode ser diminuída a partir do fortalecimento dos laços sociais e da instituição de relações afetivas no fórum. Talvez, sejam esses os fatores essenciais que unem os participantes nas redes sociais.

A presença é ininterrupta em redes sociais na internet. Uma postagem no *Facebook* gera milhares de outros comentários e curtidas. Nesse sentido, assimilamos que o conceito de presença tem adquirido nova concepção devido à inserção de tecnologia digital no cotidiano das pessoas e vem adquirido inúmeras definições e interpretações nos estudos acadêmicos atuais. Há variadas terminologias, tais como: telepresença, presença social, autopresença, presença mediada e presença virtual, presença como imersão, como riqueza social... (LISBOA; COUTINHO, 2011).

A partir dos estudos sobre presença, destacaremos somente algumas definições, para escolhermos dentre elas, os conceitos que são mais apropriados à nossa discussão nesse trabalho. O primeiro estudioso a utilizar o termo telepresença foi Minsky (1980) para designar a tecnologia que propiciava aos usuários a “presença remota” (OBANA; TORI, 2010, p. 23). A partir dessa expressão surge o conceito de presença no contexto virtual iniciado em 1992, após a edição do jornal *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, publicado pelo

Massachusetts Institute of Technology (ARAÚJO, 2005). A partir desse primeiro conceito, outros surgem e conforme Lisboa e Coutinho (2011) um dos artigos mais mencionados nas pesquisas sobre presença é o de Lombard e Ditton (1997): *At the heart of it all: The concept of presence*. Nesse trabalho, os autores introduzem seis definições de presença, que são: presença como riqueza social; presença como realismo; presença como transporte; presença como imersão; presença como o ator social dentro do meio e presença do meio como ator social. Estabelecem o conceito chave de presença como a percepção ilusória de uma imagem não mediada (LOMBARD: DITTON, 1997). Isto significa que o usuário do meio virtual não reconhece este meio durante a comunicação, e comporta como esse não existisse. Essa definição conecta presença a um meio e à sensação psíquica.

Outros estudiosos seguem nas pesquisas sobre o tema. Loomis, Silva, Fujita e Fukusima (1992) definem presença como um estado de consciência, ou seja, a percepção da sensação de algum estímulo distante ou de um ambiente. Moore propõe a teoria da distância transacional que é considerada a primeira teoria de Educação a Distância e um paradigma teórico na EaD. Moore (1972) define distância transacional como a interligação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento que os indivíduos assumem. Atribui o conceito de transação a Dewey e afirma que EaD não é apenas um afastamento geográfico entre estudantes e professores, mas é uma concepção pedagógica. Ou seja, um conceito que descreve o universo das relações estabelecidas entre professor-estudante, estudante-estudante, estudante-conteúdo, mesmo quando esses estão distantes no espaço e/ou no tempo.

A teoria da distância transacional é um esforço de reflexão teórica e um método de classificação de programas de EaD, baseados em duas dimensões: a autonomia concedida ao estudante e a distância transacional entre professor e aluno. Sobre isso Moore afirma:

The transaction we call distance education occurs between teachers and learners. This separation leads to special patterns of learner and teacher behaviours. It is the separation of learners and teacher that profoundly affects both teaching and learning. With separation there is a psychological and communications space to be crossed, a space of potential misunderstanding between the input of instructor and those of the learner. It is this psychological and communications space that is the transactional distance (MOORE, 1993, p. 22).

Garrison, Anderson e Archer (2000) definem três tipos de presença: social, cognitiva e de ensino:

- a) A presença social é definida como a capacidade que o sujeito tem de se projetar para além do ambiente real, e estabelecer um relacionamento pessoal e intencional em uma comunidade virtual. Nesse tipo de presença, há três elementos fundamentais: “comunicação

eficaz, comunicação aberta e coesão do grupo” (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2007, p. 63);

b) A presença cognitiva é determinada como exploração, construção, resolução e confirmação da compreensão mediante à colaboração e à reflexão em uma comunidade de inquirição (CoI): modelo teórico elaborado por Garrison e Anderson (2007) para o ensino *online*.

c) A presença de ensino (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2007) é interpretada como a satisfação dos estudantes no aprendizado e o significado psíquico que a comunidade oferece a esse sujeito. A presença de ensino é definida como o desenho, a facilitação e a orientação de processos cognitivos e sociais no sentido de o aluno alcançar resultados de aprendizagem que sejam significativos e relevantes do ponto de vista educativo. Constitui aquilo que o professor faz para criar uma comunidade de inquirição que inclui tanto a presença cognitiva quanto a presença social. A figura abaixo representa o modelo de comunidade de Inquirição proposto por Garrison e Anderson (2007):

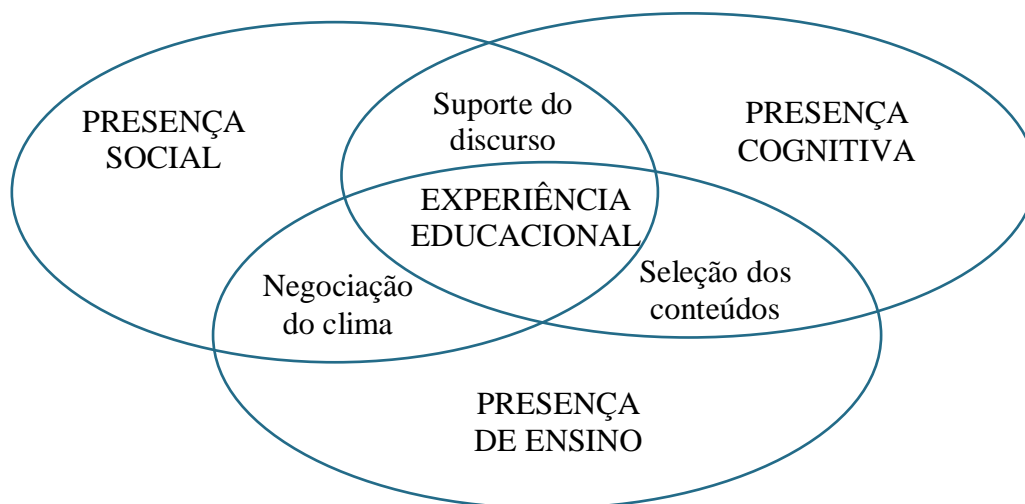


Figura 4. Modelo de comunidade de Inquirição (GARRISON; ANDERSON, 2007).

O modelo de inquirição proposto por esses autores tem inspiração nas teorias de Dewey, sendo composto pelos três tipos de presença visto acima: presença social, de ensino e cognitiva, em que cada uma delas possui categorias e indicadores que as caracterizam, como demonstra o quadro a seguir:

ELEMENTOS	CATEGORIAS	INDICADORES
Presença Social	Comunicação aberta Coesão do grupo Vínculo afetivo	Expressão livre Estímulo à colaboração Uso de <i>emoticons</i> e <i>emojis</i>
Presença Cognitiva	Evento desencadeador Exploração Integração Resolução	Sentimento de dúvida Partilha de informação Conexão de ideias Aplicação de novas ideias
Presença de Ensino	Desenho e organização Facilitação do discurso Ensino direto	Definir conteúdos e métodos Compartilhar valores e sentidos pessoais Ter foco na discussão

Quadro 5: Elementos, categorias e indicadores de comunidade de Inquirição. Adaptado de (GARRISON; ARBAUGH, 2007).

A presença social na aprendizagem *online* é descrita por Garrison e Anderson (2007) como a capacidade de os alunos se projetarem social e emocionalmente, e de perceberem os outros como pessoas reais que se comunicam mediadas pelo computador ou por ferramentas digitais de comunicação. De acordo com esses autores, a presença social é promovida pela comunicação aberta entre os agentes. Essa conduta resulta na coesão do grupo, por meio dos vínculos afetivos estabelecidos entre seus componentes. A presença social é caracterizada pela satisfação do aluno em estar no ambiente e, segundo esses autores, o contentamento se origina da amizade construída pelo grupo. Pesquisas recentes relacionam o papel da coesão nos grupos de alunos à eficiência da interação e sugerem uma forte relação entre a presença social e os resultados da aprendizagem (ARBAUGH; HWANG, 2006; WILLIAMS; DURAY; REDDY, 2006; YOO; KANAWATTANACHAI; CITURS, 2002). O vínculo afetivo e a amizade surgem das atividades de colaboração realizadas no AVA e contribuem para a construção de um clima sócio-emocional favorável à aprendizagem e à manutenção da presença social para a determinação de uma CoI. Nesse sentido, é essencial garantir a instauração de um ambiente no qual os estudantes se sintam à vontade e em segurança para exprimir as suas ideias num contexto colaborativo. Por isso, pesquisadores em EaD (GARRISON; ANDERSON, 2003; PALLOFF; PRATT, 1999; GARRISON; ANDERSON, 2003) afirmam que é pertinente o uso

dos *emoticons* e dos *emojis* porque esses ícones traduzem sentimentos e emoções e aproximam as pessoas.

Palloff e Pratt (1999) também reconhecem a importância da comunidade de aprendizagem na educação a distância. Segundo essas autoras, a EaD deve ter como objetivo inicial o desenvolvimento da CoI para que o processo de aprendizagem seja bem-sucedido. A comunidade de aprendizagem é o veículo mediante o qual a aprendizagem *online* ocorre. “Membros dependem uns dos outros para alcançar os resultados de aprendizagem do curso. [...] Sem o apoio e a participação de uma comunidade de aprendizagem não há nenhum curso *online*” (PALLOFF; PRATT, 2007, p. 29).

Garrison e Anderson (2003) elaboram uma série de sugestões que podem favorecer à presença social e a presença cognitiva e facilitar a comunicação entre os componentes do grupo. Apresentamos a seguir essas sugestões para que sejam estabelecidas a presença social e cognitiva, respectivamente:

1. Dar as boas-vindas aos participantes quando entram numa discussão.
2. Ser encorajador, empático e dar apoio na condução das discussões.
3. Projetar a sua presença enquanto professor e permitir que os estudantes o conheçam como pessoa num grau adequado.
4. Sugerir aos estudantes que se liguem ou conversem por aplicativos de mensagens instantâneas, pelo menos, 3 vezes por semana.
5. Incentivar os estudantes a apreciar as contribuições dos colegas.
6. Elogiar comentários significativos.
7. Ser informal na comunicação e utilizar os *emoticons*.
8. Encorajar os estudantes mais passivos a participar das discussões.
9. Expressar os seus sentimentos, mas ser cuidadoso na utilização na expressão das emoções e de humor, pelo menos até se atingir um certo grau de familiaridade.
11. Estimular os estudantes a relatarem ao professor por e-mail sobre quaisquer tensões ou ansiedades que surjam no grupo.

Com relação à presença cognitiva, Garrison e Anderson (2003) estabelecem as seguintes recomendações:

1. Focar as discussões nos assuntos-chaves.
2. Propor questões estimulantes.
3. Identificar aspectos que causem dúvidas nas respostas.
4. Questionar ideias e promover a reflexão.
5. Testar as ideias teoricamente, mas buscando a aplicação real do assunto.

7. Encerrar as discussões quando elas não produzirem mais progresso ou já cumpriram seus objetivos.
8. Facilitar a consciência metacognitiva.

A metacognição é um processo que possibilita a aprendizagem significativa com vistas a alcançar resultados excelentes, mediante o processo de autoconhecimento (RIBEIRO, 2003). A metacognição enquanto autoconhecimento ocorre por meio da tomada de consciência pelo sujeito. No momento em que o sujeito entende como funciona seu pensamento é capaz de compreender como aprende, quando e porque aprende, quais elementos favorecem ou dificultam seu aprendizado e o que ele já sabe e o que ainda precisa aprender. O estudante atua como gestor de seu conhecimento porque controla e modifica seu processo de aprendizagem. Esse contínuo exercício de autoconhecimento, autocontrole e autotransformação é o que se denomina de metacognição (BRAATZ, MINDAL, 2012).

Para Garrison e Anderson (2003), a EaD representa uma nova “ecologia da aprendizagem” (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 98) que está transformando as instituições educativas e a forma como vivenciamos o ensino e a aprendizagem. Segundo esses autores, o grande desafio para os educadores do século XXI é conseguir criar uma comunidade de inquirição que associe as presenças social, cognitiva e de ensino, de maneira a tirar o máximo proveito das potencialidades oferecidas pela EaD e promover aprendizagens em níveis inimagináveis no passado.

A diversidade de necessidades, contextos e objetivos de formação/educação exige dos professores perspectivas múltiplas quanto às formas e metodologias utilizadas na educação *online*. Nem todas as abordagens são igualmente eficientes e adequadas face à multiplicidade de situações possíveis, e nem todas as pessoas aprendem da mesma forma. Dessa forma, parece inegável que quando a formação/educação visa conhecimentos que envolvam competências cognitivas complexas ou busca o desenvolvimento de competências interpessoais, o trabalho colaborativo se constitui em elemento essencial e indispensável para que esse objetivo seja alcançado (GARRISON; ANDERSON, 2003; PALLOFF; PRATT, 2007).

Pensar a educação *online* apenas como uma questão de tecnologias e de meios de comunicação mais sofisticados constitui um erro de perspectiva, porque compromete o enorme potencial que essa modalidade oferece à construção significativa e compartilhada (SALES, 2013, ARAGÓN, 2013) do conhecimento. Igualmente, desperdiça as possibilidades que a internet inaugurou e proporciona à educação a distância e aos processos sociais em geral. Pensar atividades e enunciados para o fórum de discussão que não estejam acompanhados de uma perspectiva ampla de educação ou de uma postura colaborativa na educação retira da EaD suas

especificidades e características de interação próprias da Web 2.0 e da tendência mundial de aprendizado em rede.

Ainda sobre os elementos constitutivos da comunidade de inquirição, Garrison e Anderson (2003) afirmam que a presença de ensino desempenha três funções fundamentais: desenho e organização, facilitação do discurso e ensino direto. Desenho e organização se referem ao processo de planejamento didático e de seu acompanhamento. A facilitação do discurso diz respeito à promoção, ao suporte e à regulação das discussões, de forma a assegurar a construção de significado e compreensão mútuos. O ensino direto está associado ao papel do professor enquanto especialista que providencia informação, clarifica mal-entendidos ou interpretações errôneas dos conteúdos, orienta as discussões, encoraja os alunos a fazer pesquisas e a alcançar resultados relevantes. Garrison e Anderson (2003) enfatizam a necessidade de o professor ser especialista na disciplina em que ministra e não ser um mero facilitador, ou seja, ele precisa ter conhecimento específico sobre a disciplina que ministra e desenvolver continuamente competências conceituais, técnicas, discursivas e didáticas para atuar na educação a distância e promover um ensino significativo para o estudante.

As indicações apresentadas por Garrison e Anderson (2003) nos permitem visualizar as competências precípuas do docente: capacidade de o professor definir conteúdos relevantes e significativos e métodos adequados para cada turma, habilidade para compartilhar valores e sentidos, disposição para encorajar essas mesmas competências no grupo e conseguir manter o foco da discussão nos objetivos propostos para a disciplina.

Garau (2003, p. 32) também estabelece três conceitos de presença: presença – como sensação de “estar lá”; presença social como “estar junto” e copresença como “estar junto em um ambiente compartilhado”. Outro autor que também entende a presença como um elo psicológico entre as pessoas é Lee (2004). Esse autor define presença como um estado psicológico em que os objetos virtuais são sentidos como reais, de maneira sensorial ou não. Divide a presença em três subtipos: a) física - quando há a ação do indivíduo sobre os objetos com mediação tecnológica; b) social - quando se desempenha um papel social com a mediação da tecnologia; c) auto presença - quando a própria percepção é mediada pela tecnologia ou criada artificialmente por ela. Já Tori (2010) afirma que existem três tipos diferentes de distância: a espacial, a temporal e a transacional. A distância espacial, segundo ele, diz respeito à separação física entre estudante, professor, grupo e conteúdo. A distância temporal é a que diferencia atividades síncronas (como *chats*) de atividades assíncronas (e-mail ou fórum de discussão) e a distância transacional é a percepção psicológica de afastamento.

De acordo com essas definições acerca de presença podemos concluir que os termos mais encontrados na bibliografia foram presença, presença física, presença social, copresença e auto presença (LISBOA; COUTINHO, 2011). Presença e presença física têm significados semelhantes, ou seja, a sensação de estar em um lugar real ou virtual. Presença social é a sensação que uma pessoa tem de estar com outra pessoa ou entidade em um ambiente real ou virtual. Copresença é a sensação de estar junto com outra pessoa em um ambiente compartilhado, ou seja, é um espaço real ou virtual, em que se percebe a presença e a presença social. Entendemos que todos os autores, aqui mencionados, consideram a presença e a distância na EaD como fatores psicológicos. Diante dessa constatação, ratificamos a relevância do vínculo afetivo e da presença atuante do professor nos fóruns como elementos que minimizem a distância psicológica (HAMILTON, 2015) característica dos ambientes cibernéticos.

Depois dessa breve síntese acerca dos conceitos mais utilizados sobre presença no meio virtual, decidimos utilizar nesse trabalho os conceitos de distância transacional de Moore (1972) e de presença de Garrison, Anderson e Archer (2000). De acordo com Garrison, Anderson, Archer (2007) é relevante considerar na educação a distância a natureza da presença social, porque tão valioso quanto estabelecer uma comunicação eficaz é desenvolver laços sociais, em um espaço seguro para a comunicação de seus membros.

A comunidade virtual (no nosso caso o fórum de discussão) só se sustenta, a partir do momento que os estudantes criam laços sociais, e se sentem à vontade para se comunicarem de maneira aberta. Esse processo de segurança na comunidade virtual se aglutina em torno de um objetivo comum que sustenta essa comunidade e gera no estudante a vontade racional (ARISTÓTELES, EN II, 1, 1103b, 15-20) de estar presente no fórum de discussão. O professor da graduação a distância precisa compreender, de maneira clara, que a presença do aluno é fundamento para que ele atinja o objetivo educacional proposto pelo curso, e também pela comunidade acadêmica.

A interação e o discurso desempenham papéis fundamentais na aprendizagem de estudantes do ensino superior. Devem estar interligados ao desenho do AVA, e ser satisfatórios ao estudante. O professor da EaD atua, como pessoa chave no processo de engajamento do grupo e os processos colaborativos só ocorrerão, mediante o planejamento coerente que interprete a colaboração como objetivo precípuo e a Educação como uma proposta ampla de formação do cidadão.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA AuCoPre

Neste capítulo desenvolvemos a ideia de uma metodologia ético-didática para a aprendizagem responsiva dos alunos da graduação.

4 METODOLOGIA AuCoPre

4.1 A aprendizagem de adultos na perspectiva da ação e do pensamento

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.
Albert Einstein

A metodologia AuCoPre foi pensada para a realidade da educação de adultos no universo acadêmico *online*. Fundamenta-se nas categorias: autoria, colaboração e presença discente. Para pensar a educação de adultos, optamos por utilizar os princípios estabelecidos na Andragogia²⁹. A Andragogia pode ser definida como a arte e a ciência de orientar o aprendizado dos adultos (KNOWLES, 1990), e trata da mudança de abordagem no ensino: retirar o foco do professor e transferi-lo para o estudante. O conteúdo deve estar focalizado nas necessidades reais dos estudantes, e ser trabalhado a partir das experiências do grupo, para a melhor consecução dos objetivos propostos no programa de estudos.

O adulto é um sujeito que vive na sociedade, transita por várias esferas institucionais e desempenha várias funções sociais. Apresenta um conjunto de conhecimentos acumulados durante sua trajetória de vida e de trabalho. Por isso, ensinar adultos não é a mesma coisa que ensinar crianças. Se o processo de ensino e aprendizagem não acontece da mesma maneira para adultos e crianças, conseqüentemente a postura do professor universitário, os métodos, as técnicas de trabalhos e a dinâmica do aprendizado precisam ser diferentes.

O professor na perspectiva andragógica age como um facilitador do conhecimento ou um consultor de informações. Tal qual a Pedagogia, precisa de muito planejamento. A aula ou a proposta do fórum deve ser preparada com antecedência e escolhidos os procedimentos de ensino mais convenientes a cada objetivo. Algumas ações consideradas importantes na aprendizagem de adultos são:

1. Estabelecimento de um clima afetivo e favorável à aprendizagem;
2. Criação de uma margem de negociação no planejamento didático;
3. Diagnóstico das necessidades de aprendizagem;
4. Formulação de objetivos para cada conteúdo;

²⁹ Alexander Kapp, um professor alemão, introduziu o termo Andragogia ao mundo em 1833. A primeira vez que se usa o termo Andragogia foi em seu livro chamado 'Platon's Erziehungslehre', que em português seria Ideias Educacionais de Platão. Nesse livro, Kapp descreve a necessidade de aprender ao longo da vida e que para isso se é preciso de muita auto-reflexão e ter objetivos claros de aprendizado (educação versus formação). Disponível em <http://www.andragogy.net/>

5. Elaboração de experiências na aprendizagem;
6. Condução dessas experiências com técnicas e materiais adequados a cada grupo e
7. Avaliação dos resultados da aprendizagem a partir de diagnósticos contínuos.

O modelo androgógico considera que a aprendizagem dos adultos acontece por meio da ação e do pensamento. Para isso são estabelecidas hipóteses sobre como esses sujeitos aprendem ((KNOWLES, 1980):

Necessidade de saber	Adultos só se comprometem com o conteúdo da aprendizagem se entendem o motivo e a aplicabilidade do conhecimento a ser aprendido.
Conceito de si	Precisam ser vistos como sujeitos sociais capazes de se auto gerirem
Papel da experiência	Detêm um conjunto substancial de experiências que os distinguem das crianças. Experiência tem valor e autoridade nos processos de aprendizado
Vontade de aprender	A vontade de aprender está relacionada com a utilidade e aplicabilidade do conhecimento nas situações de vida
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem é encarada como resolução de problemas e tarefas da vida social cotidiana
Motivação	É extrínseca (promoção profissional, melhor salário, etc.), mas principalmente intrínseca (autoestima, satisfação profissional, qualidade de vida)

Quadro 6: Modelo andragógico de aprendizagem

O adulto tem como foco de interesse o aprendizado para a aplicação social, e precisa de motivação e incentivos para se comprometer com o que está estudando. Por esse motivo, a metodologia de trabalho com esses sujeitos precisa contemplar a ação e o pensamento como processos intrínsecos ao desenvolvimento de competências. É relevante a utilização de técnicas de resolução de problemas, articuladas com experiências vividas e a possibilidade real de aplicação de conhecimento.

A experiência trazida pelo adulto é substrato importante para a aprendizagem e à manutenção do interesse em relação ao conteúdo e ao ambiente educativo. Kolb (1984)

estabelece o “círculo de aprendizagem” para adultos, em que organiza quatro estágios relacionados à aprendizagem: experiência, reflexão, pensamento e atividade:

1. Experiência concreta (sentir) - as experiências concretas fornecem base para observações e reflexões;
2. Observações reflexivas (observar) - essas observações e reflexões são assimiladas e trabalhadas intelectualmente, de modo a alcançar um nível cognitivo superior e formar os conceitos abstratos;
3. Conceituação abstrata (pensar) - os conceitos abstratos produzem novas ações;
4. Experimentação ativa (fazer) - as novas ações podem ser testadas através da articulação com a realidade, e finalmente criam novas experiências.

A figura abaixo demonstra esse movimento, em que sentir e fazer estão no campo da ação, enquanto analisar e pensar estão em níveis cognitivos superiores.

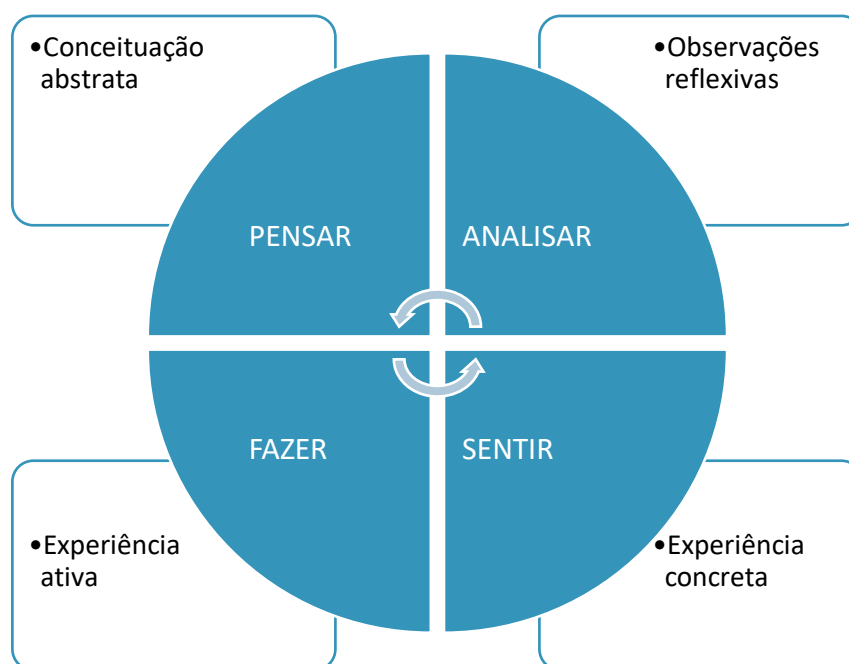


Figura 5. Ciclo de aprendizagem com base na experiência. Adaptado do modelo de Kolb.

A dinâmica de aprendizagem de adultos, demonstrada na figura 5, parte de um ponto básico que é a experiência do sujeito como o objeto, e se desloca em direção a um movimento de integração e transformação do conhecimento, nas etapas posteriores. Essa movimentação força o nível psíquico do sujeito a alcançar estratos cognitivos superiores. Um conceito espontâneo advindo da experiência usual do estudante, pode ser utilizado pelo professor como

base para impulsionar o movimento psíquico do aluno para cima, de modo a romper com a atividade empírica, e fazê-lo alcançar funções cognitivas superiores como, por exemplo, a análise e a abstração.

O processo evolutivo do conhecimento humano tem uma origem biológica ativada pela ação e interação do organismo com o meio ambiente físico e social que o circunda. Ou seja, as formas primitivas do pensamento instituídas biologicamente são reestruturadas pela *psique* socializada, porquanto há uma relação direta entre o sujeito cognoscente e objeto cognoscível (PIAGET, 1979). Esse processo de aprendizagem, de acordo com Piaget (1979) acontece mediante o mecanismo autorregulatório. Este por sua vez, encadeia outro movimento de construção do conhecimento, denominado por ele de *equilíbrio*. Para que o desenvolvimento cognitivo aconteça é necessário que as condições biológicas (*inatas*) da pessoa sejam ativadas pela ação e interação com o meio físico e social. Essa interação ocorre por meio da experiência sensorial e do raciocínio. Esses dois últimos elementos são indispensáveis no processo de constituição da inteligência, ou seja, na construção do pensamento lógico humano.

A interação do estudante com seu objeto de estudo, no campo da experiência concreta vai fazê-lo avançar para o nível superior da análise do objeto, mediante observações reflexivas. A mediação docente, por meio de perguntas, desencadeia no estudante o processo analítico sobre o tema estudado, e o estimula a atingir um nível cognitivo superior. Todavia, a relação com o objeto, embora fundamental, ainda não é uma condição suficiente para o progresso intelectual. É preciso, exercitar a capacidade de raciocínio, a partir de duas vertentes: o processo interno de reflexão e a interação social do pensamento. Esses são fatores complementares que culminam na *desequilíbrio* e *equilíbrio* do organismo ao meio (PIAGET, 1973).

Para alcançar a abstração demonstrada no plano superior da figura 5, o estudante precisa internalizar as observações empíricas, e compará-las com o conhecimento discutido e mediado pelo professor e pelas leituras. Ao longo do processo interativo ocorrem *desajustes* e *desequilíbrios* que rompem com o estado de equilíbrio anterior do estudante, e o faz alcançar níveis psíquicos mais elevados. O diálogo no fórum e o trabalho colaborativo são recursos perfeitos para que esse processo ocorra.

O diálogo nem sempre é harmônico, ao contrário, ele causa discordâncias. A natureza interdiscursiva da linguagem (BAKHTIN, 1992) não só orienta a palavra do outro, mas causa o confronto de ideias e “descentraliza” (PIAGET, 1979) o aluno-autor que precisa buscar uma alternativa de solução, uma vez que “os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes” (BAKHTIN, 1992, p. 316). Nesse momento, o aluno-autor precisa buscar formas de adaptação para que o equilíbrio se restabeleça. O estudante, portanto, está no meio

do processo de assimilação e adaptação descrito por Piaget (1979). A etapa “pensar”, na figura 5, expõe esse movimento.

Na tentativa de solucionar uma determinada questão, o aluno-autor busca uma integração dos elementos da experiência aos esquemas mentais já existentes, a fim de retirar de seu conhecimento prévio a resposta para aquela situação, e reequilibrar seu sistema mental novamente. O desequilíbrio-equilíbrio modifica sua estrutura cognitiva anterior, e acomoda um novo conhecimento. O novo saber (abstrato) busca o nível da concretude para ser aplicado. Essa etapa reinicia o ciclo, e proporciona a ação refletida e ativa do estudante sobre o objeto de estudo.

O método da Aprendizagem Baseada em Inquéritos corrobora para que esse processo aconteça, porque além de trabalhar o conteúdo cognitivo, atua no desenvolvimento ético do sujeito, à medida que coopera para o progresso da atitude reflexiva, da autorreflexão e da avaliação constante (*et al*, 2002). A figura 6 abaixo sintetiza o modelo de aprendizagem baseada em inquérito:

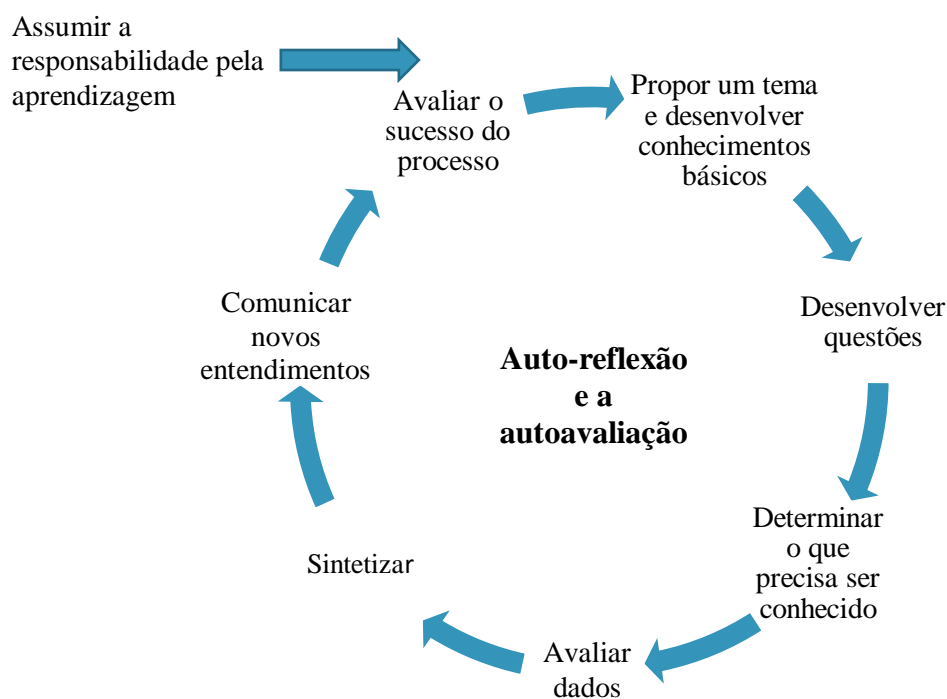


Figura 6. Modelo da aprendizagem baseada em inquéritos. Adaptado de Justiça *et al*, 2002, p. 19.

O conhecimento é para Piaget (1973) um processo, em que o sujeito constrói e reconstrói continuamente seu saber, mediante sucessivas ações e reações (equilibrações internas e externas) em suas estruturas mentais, com vistas à organização do pensamento na sua relação

com mundo vivido. As construções psíquicas do homem são construídas uma a uma, a partir da reestruturação das formações anteriores. A organização interna da pessoa é resultado das inúmeras e contínuas equilibrações realizadas desde o nascimento. Quanto mais diversificados e produtivos forem os estímulos do ambiente, maiores serão as desequilibrações/equilibrações. A estrutura psíquica humana é um sistema organizado de operações autorreguladas e autorreguladoras que permitem ao sujeito agir diante de um problema concreto, por meio de uma “uma sequência de compensações ativas [...] em resposta às perturbações externas” (PIAGET, 1977).

Esse processo contribui não só para o estudante conseguir assimilar o novo conhecimento e se adaptar a ele, mas igualmente, a atividade refletida do estudante o auxilia na percepção de que ele é parte integrante do curso, no entendimento de seu “eu” (MACINTYRE, 2001) naquele contexto, para conseguir compreender sua identidade pessoal e suas finalidades acadêmicas. Apreendido isso, ele passa a estar presente na sala de aula ou no fórum, por meio da relação compartilhada de “ser-em” com ou outros (HEIDEGGER, 2005), e estabelecer reciprocidade com o grupo.

4.2. Metodologia AuCoPre: estratégia ético-didática na educação *online* para a aprendizagem responsiva

A metodologia AuCoPre tem como suporte teórico as discussões científicas expostas nos capítulos anteriores dessa tese. As categorias principais que a sustentam são a autoria, a colaboração e a presença. Compreendemos essa tríade como crucial ao trabalho didático-ético na EaD, especialmente nos fóruns de discussão.

É notório que a atividade nos fóruns não pode ser limitada à simples transcrição de informações e postagem de comentários que não tenham significado real para o estudante. Se assim ocorrer, o ambiente rapidamente se esvazia de seus integrantes e o objetivo didático da disciplina é frustrado.

Como o ensino universitário lida com um público específico: o adulto que busca desenvolvimento humano e profissional, entendemos como de extrema importância a função social da universidade, porque está em seu escopo a formação de pessoas para a vida social e profissional. Ser profissional implica em se relacionar com outras pessoas, e se envolver direta

ou indiretamente na vida delas. Professores, médicos, advogados, enfermeiros, engenheiros, programadores têm relação imediata com a vida e formação de várias outras pessoas e as influenciam diretamente.

Tomemos como exemplo uma criança em idade escolar. Ela tem contato direto com seus professores na escola, com profissionais de educação física na escolinha de natação ou de judô, com os médicos e enfermeiros na emergência de um hospital, com fonoaudiólogos, psicólogos, e inúmeros outros profissionais que frequentaram as salas de aula de uma universidade. A criança de nosso exemplo será influenciada, inspirada, tratada, diagnosticada ou medicada diretamente por esses especialistas, na relação socioprofissional estabelecida entre eles. O grau de confiança que os pais depositam nesses profissionais não está somente em sua capacidade técnica e conceitual, mas sobretudo nas habilidades relacionais, comunicativas e comportamentais envolvidas na inter-relação com seus filhos. Compreendemos como de primordial relevância a construção de sentidos sociais na formação universitária, porque a relação social e profissional é interdependente, exige responsabilidade social e capacidade de reflexão ética, e nós, como docentes, estamos implicados intimamente nessa conexão.

Com base nessa perspectiva da responsabilidade social, na interpretação de que a educação de adultos é um binômio pensar-agir, e nas premissas da teoria da ABI, estabelecemos a metodologia ativa e ético-didática denominada AuCoPre, para o trabalho colaborativo nos fóruns de discussão. As etapas da metodologia e a figura que a demonstram estão dispostas a seguir:

1º Momento – Envolver os alunos em um tema e desenvolver conhecimentos básicos

1. O professor traz o conteúdo das aulas e estimula o debate no fórum chamado plenária;
2. Introduce o debate expondo os conhecimentos básicos dispostos nas aulas e solicita aos alunos que exponham seus conhecimentos espontâneos acerca daquele tema;
3. Promove o ciclo de perguntas com o objetivo de gerar debate, exposição de ideias, pesquisa individual, descentração e construção de conhecimento. Essa estratégia tem a finalidade de criar interesse e vínculos afetivos com relação ao tema e ao grupo.

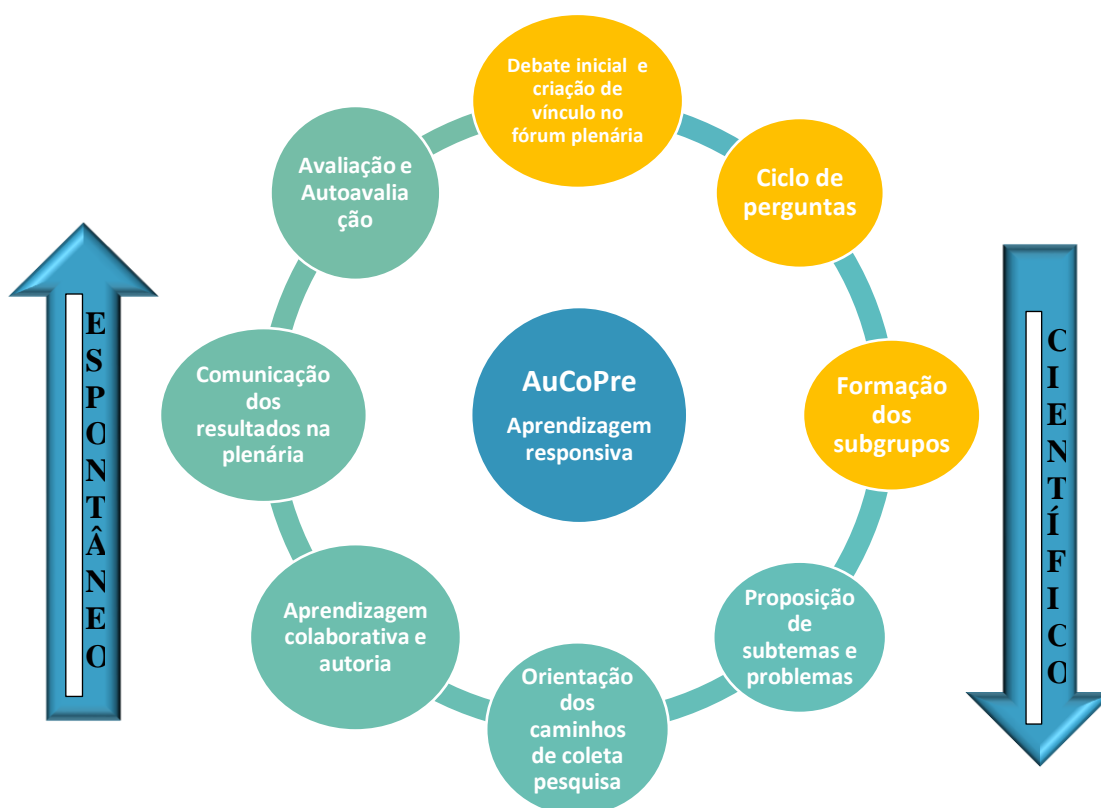


Figura 7. Metodologia ético-didática AuCoPre

2º Momento – Aprendizagem colaborativa mediante análise reflexiva do tema

1. Professor propõe a divisão dos alunos em pequenos grupos para a pesquisa direcionada sobre um determinado objeto dentro do tema oriundo do ciclo de perguntas;
2. Alunos estabelecem subtema e o problema a ser investigado;
3. Professor orienta os caminhos de coleta de dados, e incentiva à pesquisa nos pequenos grupos;
4. Alunos trabalham de maneira colaborativa e autônoma, com a orientação docente, e utilizam ambientes e ferramentas colaborativas externas e/ou do próprio AVA;
5. No prazo determinado, os subgrupos voltam a se reunir no fórum plenária para comunicar seus resultados e realizar uma nova fase de debates na aprendizagem responsiva³⁰;

³⁰ A abordagem em sala de aula responsiva é um conceito inovador de ensino desenvolvido pela Northeast Foundation for Children (NEFC). A NEFC é uma organização sem fins lucrativos fundada em 1981 por um grupo de educadores de escolas públicas que procuram compartilhar os conhecimentos, habilidades e filosofias adquiridas ao longo de anos de ensino. O resultado de suas experiências combinadas é a abordagem em sala de aula responsiva, que enfatiza o crescimento social, emocional e acadêmico dos alunos do ensino fundamental em um ambiente de aprendizagem forte e segura. Essa abordagem em sala de aula responsiva incorpora o crescimento

6. Ao final, o grupo realiza avaliação e autoavaliação do trabalho em grupo.

A metodologia AuCoPre é um instrumento ético-didático criado pela autora. O processo de construção do conhecimento nessa estrutura lógica pressupõe um movimento ativo dos estudantes, a fim de estimulá-los a alcançar o conhecimento situacional, descrito no subcapítulo 2.2 dessa tese. O estudante evolui do conhecimento tópico, passando pelo operacional, até chegar ao conhecimento situacional (EDWARDS, 1997). Nessa etapa o referente para o sujeito é o significado de sua realidade, mediado pela situação-problema proposta no fórum. Ao abordar o conhecimento de modo situacional, os questionamentos realizados pelo professor não são perguntas retóricas, mas situações que envolvam a realidade vivenciada. A situação é a prática que envolve o sujeito porque para responderem aos questionamentos do professor, os alunos “devem recorrer a si mesmos e não a um conhecimento distante que tentam apreender, e para o qual pedem pistas” (EDWARDS, 1997, p. 117).

Nessa fase de construção do conhecimento, a interação professor-conteúdo-aluno ocorre “de maneira natural e significativa, uma vez que o conhecimento em construção tem valor e significado social para os envolvidos que estabelecem associação entre o conteúdo acadêmico e o vivencial” (MONTES, 2016, p. 70). A correlação institui valor ao que é aprendido e transforma o saber em algo inteligível e aplicável à realidade do aluno e a do grupo. Refere-se a um “saber centrado num ponto de intersecção entre o mundo e o indivíduo, para o qual o dito mundo é significativo” (EDWARDS, 1997, p.180).

Esse processo ocorrerá no fórum de discussão por meio da apresentação de uma proposta de trabalho que envolva situações desafiadoras para o grupo e possibilite o pensar coletivo, a partir dos elementos apresentados nas aulas. Os alunos são instigados à pesquisa externa de modo a contribuir com materiais trazidos de fora do ambiente e que promovam a reflexão e a escrita coletiva do grupo. A linguagem na interação entre alunos e grupo é o outro instrumento de mediação da aprendizagem para criar situações concretas de produção, reflexão, colaboração e construção de conhecimento. O processo colaborativo força os alunos a excederem do esquema linear de reprodução ou consumo para um processo de ressignificação do conhecimento (MONTES, 2016).

O termo “Aprendizagem Responsiva” foi escolhido por entendermos que essa abordagem confere e incorpora desenvolvimento social, ético e emocional aos estudantes na

social e emocional dos alunos na sua aprendizagem e decorre do pensamento de que as crianças aprendem melhor através da interação social e quando são ensinados por meio das habilidades sociais e emocionais junto com suas aulas acadêmicas. Disponível em <https://teach.com/what/teachers-teach/the-responsive-classroom-approach/>

sua aprendizagem acadêmica. Isso porque a interação social exige do sujeito um conjunto de competências que precisam ser criadas, expandidas ou incrementadas na relação com os outros. Na interação social, o aluno precisa responder de maneira coerente aos processos sociais e se ajustar a eles. O agir ético no AVA reflete o agir social do estudante. Atuar socialmente é um convite à responsabilidade e à responsividade, à medida que não há atos sociais isolados nem tampouco intangíveis. O estudante ao “perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o e prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2003, p.271).

O primeiro momento da metodologia AuCoPre tem o objetivo de familiarizar o estudante com os temas das aulas, despertar o interesse afetivo do aluno pelo assunto, iniciar o desenvolvimento dos laços sociais e desenvolver a “presença social” do grupo (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2007; COELHO, W.G, 2013). Os debates iniciais têm a finalidade de aproximação entre as pessoas e a criação de vínculos afetivos entre os estudantes e entre estes e o tema. Nesse estágio é importante que o professor desenvolva suas habilidades comunicativas para unir o grupo, solicitando que cada um crie seu perfil e fale um pouco da experiência relacionada aquele tema proposto. O processo de individualização (RECUERO, 2009) é decisivo para que a comunicação seja estabelecida, favorece a presença dos envolvidos e cria empatia ou simpatia no grupo. O desenvolvimento da socialização nas redes sociais e no fórum de discussão está apoiado nas impressões iniciais que são construídas nos primeiros contatos e na percepção do outro (DONATH, 1999). O uso de vídeos, imagens e fatos do cotidiano são relevantes para a aproximação do grupo porque cria um sistema de identificação correlacionado com o que os estudantes vivenciam. Como vimos no capítulo 2, a interação mútua na internet origina os laços sociais dialógicos porquanto a ação de um participante está em função da reação do outro para que a comunicação se desenvolva e intercorra a sensação de pertencimento.

A segunda fase é o momento em que começa a acontecer o desenvolvimento da autonomia, do autoaprendizado e do trabalho colaborativo. Após a fase de reconhecimento e de criação de vínculos, inicia-se o ciclo de perguntas. Nessa etapa, novamente são requisitadas as competências do professor porque precisará realizar perguntas objetivas e racionais para que os alunos consigam atingir níveis psíquicos superiores, de forma a alcançarem os objetivos previstos no programa. As perguntas devem ter um propósito didático, uma expectativa de resposta e estar diretamente relacionadas com as competências a serem desenvolvidas nos alunos, conforme descrevemos no item 3.3.1 dessa tese. Essa etapa é um pouco mais longa pelo

fato de os alunos e, também o professor, não estarem acostumados com essa estratégia didática, por isso podem apresentar um certo estranhamento.

É o momento de aperfeiçoamento acadêmico para os alunos, uma vez que eles aprendem com o professor a estrutura objetiva da formulação de perguntas para uma investigação. Esse processo além de auxiliar o sujeito para a vida social e para o entendimento da disciplina, contribui para a aumentar a habilidade do estudante em se tornar um pesquisador e, de igual forma, auxilia na futura preparação da monografia. Nesse estágio, o professor desenvolve a “presença cognitiva” (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2007) do estudante e do grupo. A colaboração efetivada pela habilidade comunicativa do professor faz com que os estudantes explorem, construam e resolvam os questionamentos propostos pelo docente e por outros colegas da turma. O ciclo de perguntas tem o objetivo de conferir oportunidade ao estudante para pensar o tema, além do nível do senso comum e da experiência, e procurar analisá-lo mais abstratamente. Ou seja, o estudante utiliza os conhecimentos espontâneos como mediadores para a alcançar o conhecimento científico e abstrato. Esse processo inicial de abstração será aprimorado com as discussões nos subgrupos.

A fase posterior diz respeito ao trabalho colaborativo propriamente dito, pois nos subgrupos os alunos terão autonomia para escolher os subtemas e o problema. Terão que gerenciar as atividades do grupo, o comportamento individual e a construção do conhecimento para a composição textual que apresentarão nos resultados. O trabalho colaborativo desenvolve habilidades técnicas, conceituais, éticas, de deliberação, pensamentos crítico e criativo, capacidade de lidar com tecnologia e reciprocidade. Insere uma nova circunstância educativa para os estudantes: trabalhar de maneira colaborativa e a distância e desenvolve habilidades necessárias para a atuação competente na contemporaneidade. O trabalho nessa etapa propicia a descentração cognitiva do estudante, à medida que desenvolve as estruturas mentais, reorganiza pensamentos para partilhar ideias e considerar posições diferentes das pessoas do grupo.

Para realizar o trabalho escrito, os estudantes precisarão achar mecanismos que os auxiliem nesse processo. Terão que utilizar ferramentas colaborativas sugeridas pelo professor, e pesquisar por outras que correspondam às suas necessidades para a realização da atividade nos subgrupos. Essa dinâmica de trabalho autônomo e colaborativo abrange o modelo de competências atual, desenvolve a “presença de ensino” (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2007) e envolve os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais no processo educativo.

A forma do trabalho final dependerá de um acordo entre os estudantes e entre estes e o professor. Igualmente, decorrerá da necessidade acadêmica do estudo proposto. Podemos citar como exemplos de trabalhos finais: textos, resenhas, artigos, planejamento escolar, projetos de design, de produção gráfica, projeto de automatização de sistemas, análise de auditoria empresarial, protótipo de um aplicativo e tantas outras configurações. Todavia, isso dependerá do caráter da disciplina. Matérias mais teóricas utilizarão um formato mais textual, enquanto outras mais técnicas requisitarão formatos diferentes e *interfaces* específicas.

As etapas finais correspondem ao retorno e à avaliação. Os alunos voltam ao fórum da plenária, comunicam os resultados dos trabalhos realizados nos subgrupos, realizam a avaliação coletiva da atividade e a autoavaliação. Esse momento encerra o primeiro ciclo e dá início a uma nova etapa, na qual os estudantes são considerados mais responsivos e adaptados à metodologia AuCoPre.

Essa metodologia pretende ser responsiva pelo fato de a aprendizagem ser social e por isso não poder ser pensada ou planejada sem a vertente ética. Os agentes que estão ligados pelo processo educativo fazem suas próprias escolhas que precisam estar ancoradas em reflexões éticas, dado que ninguém vive sozinho e o valor do ato individual não é absoluto. A partir do conceito de Bakhtin (2003) sobre atitude responsiva e ativa entendemos o exercício da leitura e da produção textual nos fóruns como relações dialógicas realizadas pelo aluno-autor. O estudante ao ler os enunciados estabelece uma relação dialógica e de sentido entre eles, da mesma maneira que com todos os enunciados existentes em sua trajetória social. A correlação feita com esses vários enunciados requer do aluno-autor uma postura ativa e autônoma para imprimir seus traços pessoais e singularidades ao texto individual produzido nos fóruns.

As etapas da metodologia AuCoPre têm como objetivos didáticos desenvolver competências discentes para que o sujeito consiga ser produtor de seus próprios textos, trabalhar em equipe mediante a colaboração; ser responsável pelo próprio aprendizado e pelos atos acadêmicos realizados na universidade; saber participar de uma comunidade e se comunicar de maneira efetiva e eficiente, por meio dos vários tipos de linguagem; desenvolver os processos psíquicos e incrementar a reflexão ética acerca de si, dos outros e dos temas trabalhados.

Entendemos como Piaget (1973), que o desenvolvimento cognitivo das pessoas é produzido por componentes sociais, afetivos, morais e éticos. A interação social e a mediação do professor na metodologia AuCoPre funcionam como elementos que impulsionam a “diferenciação” (PIAGET, 1973) no estudante. Ou seja, geram estímulos externos que desorganizam o equilíbrio cognitivo do aluno, os impelem à reestruturação dos esquemas mentais e à produção de novos conhecimentos.

O professor utilizará o conhecimento espontâneo do estudante, a fim de que a diferenciação o force a atingir um nível cognitivo superior de forma a alcançar o conceito científico e a abstração. Nesse sentido, os conceitos espontâneos do estudante funcionarão também como mediadores na construção e na interpretação dos novos conhecimentos. O movimento de construção de conhecimento dos conceitos espontâneos e científicos funciona de maneira inversa, mas complementar. Enquanto os conceitos cotidianos se desenvolvem de forma ascendente, buscando um nível superior de abstração, os conceitos científicos se desenvolvem mediados pelo professor (ou por outros mediadores) e pelos conceitos cotidianos e tendem ao nível elementar, i.e, à concretude da realidade (VIGOTSKI, 1998), conforme a figura 8.

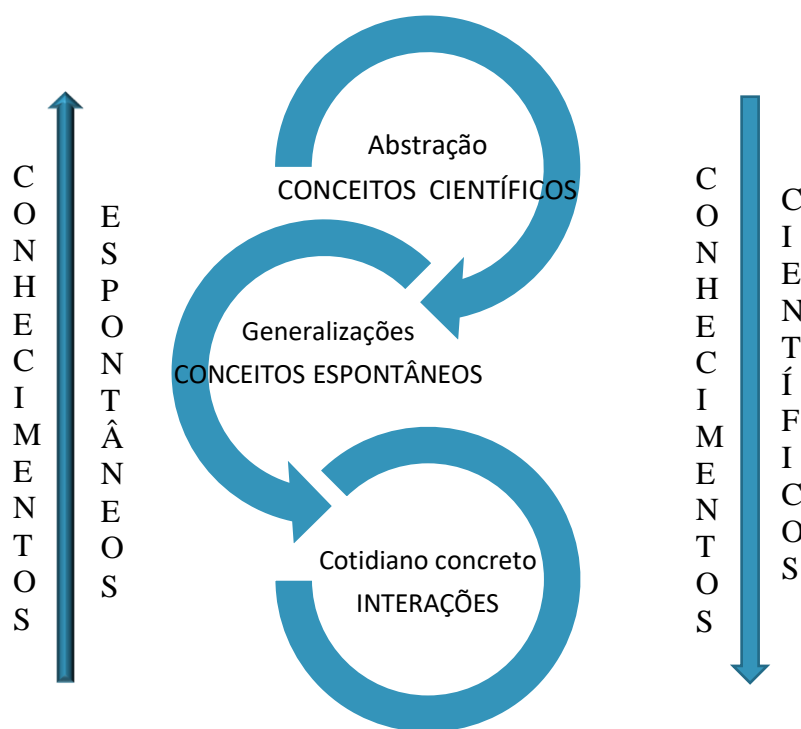


Figura 8. Dinâmica da construção dos conceitos. Retirado de Montes (2016)

O professor nessa metodologia desenvolve suas competências comunicativas, técnicas, éticas e didáticas porque tem duplo papel: articulador do pensamento e estimulador do conhecimento nos estudantes. Depara-se com um estilo didático diferenciado, pois terá que atuar em dois polos distintos ao mesmo tempo: “as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (LEVY, 1999, p. 58). Desse professor são exigidas habilidades mediadoras e articuladoras para fazer emergir o conhecimento nos grupos formados pela “geração internet”. Ele não é um fornecedor de conhecimentos, ao contrário é um preparador de circunstância de aprendizagem.

Ser professor na era das redes sociais e dos jogos *online* requer mudança epistemológica e de prática pedagógica. Os estudantes que temos em nossas salas de aula (presencial ou virtual) são provenientes da “geração internet” ou da “geração Y” e da geração Z ou *iGeneration*. A geração Y corresponde àquelas crianças que nasceram na década de 80 e cresceram imersas na interatividade, na hiperestimulação e no início do universo cibernético. A geração IGeneration corresponde às pessoas nascidas na década de 90 até o ano de 2010. Essa última geração sucede à Geração Y e coincide com o surgimento da *World Wide Web*, criada em 1990 por Tim Berners³¹. A grande marca dessa geração é “zapear” e utilizar simultaneamente televisão, internet, *games*, telefone, MP3 e *players*. Hoje esses jovens estudantes com características bem diferentes daquelas que possuíamos quando éramos alunos frequentam as salas de aula e são nossos alunos. No entanto, possuem atributos característicos de suas gerações que nos desafiam a ensinar por meio de uma didática veloz, prática, interativa e conectada.

Nesse contexto, para que o professor obtenha sucesso no ato educativo precisa ocupar um papel de orientador de caminhos e de “desenhador de roteiros pessoais e grupais de aprendizagens amplas e complexas” (MORAN, 2007, p.149). É preciso utilizar metodologias que coloquem o estudante como centro da aprendizagem, reunir elementos didáticos que promovam desafios, participação ativa dos estudantes e planejar atividades que desenvolvam competências discentes realmente essenciais à vida social. Alguns elementos são fundamentais nesse processo:

criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (MORÁN, 2015, p.18).

Esses recursos tecnológicos e ferramentas digitais precisam estar acompanhadas de uma indicação teórico-metodológica fundamentada no diálogo, na colaboração e no uso ético da tecnologia como suporte educativo. Esse conjunto pode significar uma nova ação educadora na qual professor e estudantes participem, conjuntamente, do ato de aprender e ensinar, de modo

³¹ Timothy John Berners-Lee é um físico britânico, cientista da computação e professor do Massachusetts Institute of Technology(MIT). É o criador da World Wide Web (Rede Mundial de Computadores. Em 25 de dezembro de 1990, com a ajuda de Robert Cailliau e um jovem estudante do Accelerating Science (CERN), implementou a primeira comunicação bem-sucedida entre um cliente HTTP e o servidor através da internet. Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/TimBeLee.html>

criativo, dinâmico e encorajador, e que tenham como essência o respeito, a autonomia e a descoberta. Pois, do contrário, todo o aparato tecnológico disponível no AVA será incapaz de proporcionar reflexões éticas e mudanças significativas no saber do estudante, por mais midiático que seja o ambiente.

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo expomos e interpretamos os resultados obtidos nas entrevistas e questionários com professores da graduação de Pedagogia de uma universidade; nos questionários com os alunos e na análise do projeto político pedagógico do curso. Faremos a análise com base no referencial teórico adotado nesta tese.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar se a interação realizada nos fóruns de discussão de cursos a distância contribui para a formação ética de futuros pedagogos, a ponto de promover suporte conceitual à prática desses docentes no magistério presencial.

O primeiro objetivo foi examinar com os professores da graduação como acontecem as discussões dos fóruns. Isso nos permitiu coletar dados que forneceram material suficiente para entendermos como ocorre essa interação. Dentre os objetivos específicos tínhamos o seguinte: investigar em que medida são realizadas discussões éticas relevantes no curso de Pedagogia a distância, de uma universidade no Rio de Janeiro. Dentro desse objetivo havia uma pergunta bastante pontual: quais valores éticos são mais exigidos no contexto digital de aprendizagem no Ensino Superior?

Em sua grande maioria, os professores assinalaram o respeito como um dos valores éticos mais caros na relação de aprendizagem. Outros valores muito apontados foram comprometimento e responsabilidade. Identificamos também a indicação de outros valores morais que apareceram com menos frequência como: identidade, solidariedade, parceria, atitude, afeto, gentileza e acolhimento. Um dado importante, revelado por essa pesquisa, é que a autoria aparece como um valor ético na EaD. Igualmente como uma das maiores queixas docentes em relação ao comportamento e ao aprendizado discente.

É relevante sinalizar que grande parte dos entrevistados afirmou que em ambos os espaços – presencial e digital – os valores éticos devem ser os mesmos. Podemos verificar esse fato na fala do professor A:

eu acho que não importa se é na formação a distância ou na presencial. Eu acho que os valores são os mesmos. A ética, o compromisso com a educação, com a verdade da educação, com o respeito à dignidade social, não é? O compromisso social, não é? Porque ele precisa ter o compromisso com a sociedade e o compromisso acadêmico também.

A segunda pergunta realizada aos professores era a seguinte: você propõe discussões éticas relevantes na sua disciplina? Nessa questão, grande parte dos professores afirmou propor debates éticos. No entanto, a interpretação dos dados revelou que os docentes que relataram propor esses debates, entendem a ética como um objeto restrito a determinadas áreas ou como um tema específico incluído no conteúdo da disciplina ministrada.

Professores entrevistados que trabalham com disciplinas da área de Ciências Exatas, dentro do curso de Pedagogia, mencionam que suas matérias não compreendem questões éticas.

Essa ocorrência é preocupante, porque em ambos os casos, os professores não percebem a Ética envolta no cotidiano relacional e especialmente como um elemento formador e integrador das relações humanas e educativas. Tampouco como um componente dinamizador no processo de aprendizagem. Sucupira Lins afirma que “Ética é dinâmica” (2013, p. 94) e o ato educacional é o maior influenciador na “construção de condições da existência da ética na comunidade humana” (SUCUPIRA LINS, 2013, p. 94). O processo educativo não acontece apenas pela vertente do conteúdo, mas igualmente, por outros sentidos conferidos no decurso da relação ensino e aprendizagem. A esse respeito, o docente A reconhece: *“O professor precisa saber formar em todas as dimensões. Na direção cognitiva, afetiva, humana. Não sei se dá para separar isso não. Acho que tudo isso faz parte da pessoa”*.

O entrevistado B expõe que só utiliza discussões sobre ética quando trabalha com *“disciplinas sobre meio ambiente e genética”* e o entrevistado F assevera que utiliza questões de cunho ético apenas quando aborda *“o etnocentrismo”*. O professor E relata que utiliza proposições éticas *“só quando o tema do fórum implica num posicionamento mais pessoal. Então, eu aproveito para pontuar questões dessa natureza”*.

Outros docentes ainda entendem a ética como um assunto correlacionado ao comportamento profissional:

proponho discussões éticas sempre que discutimos a formação do professor e a relação dessa formação com a do aluno; o foco, de modo geral, é o compromisso que o professor necessita ter com a sua própria formação em virtude de sua responsabilidade com a educação de outras pessoas (ENTREVISTADO C).

Um docente declara que discussões éticas não podem fazer parte do cotidiano acadêmico, conforme relato abaixo:

eu acho complicado essa expressão educação ética. Eu não consigo ver a ética como um conjunto de normas a serem aprendidas numa instituição. Se você não está falando de ética profissional, e eu acho que não é isso, né? Eu acho que isso não deveria estar na discussão em um curso porque o profissional vai trazer para a discussão ética, elementos éticos da formação dele, seja ela acadêmica, seja ela religiosa, seja ela cultural, portanto além de poder criar possíveis atritos, porque você vai lidar com pessoas que têm outras formações. Agora se estamos falando de formação ética, aí a questão genérica no sentido de respeito, solidariedade, né. Eu acho que isso não é um caso de informação, é o caso de você apenas apontar como isso acontece (ENTREVISTADO E)

No tocante a essa narrativa, discordamos do professor, porque a realidade social é instituída por diversas vozes e valores sociais diferentes, e por posturas e comportamentos

distintos, assumidos pelos sujeitos em seus espaços sociais. A realidade dissemelhante não invalida o diálogo. Pelo contrário, pode enriquecê-lo e produzir configurações valorativas que conduzam o grupo a refletir ética e moralmente. Colaboração e interação em ambientes virtuais de aprendizagem exigem procedimentos específicos, dentre os quais o conflito e a discordância para o surgimento de uma proposta alternativa, como afirma Barboza (2006).

Bakhtin (2003) entende o sujeito como um ente moral, que congrega em si ações reais geradas na sua prática social, também real. A vivência da ética é engendrada, exatamente no interior das relações entre as várias vozes e posições axiológicas diferentes vivenciadas pelo sujeito, no meio em que vive. A linguagem é a forma que concretiza essa vivência, tornando seu emissor, no caso o aluno-autor, responsável por sua ação discursiva. Retirar essa experiência ética dos fóruns pode invalidar a construção do “homem público” descrito no Plano Nacional da Graduação:

É preciso restaurar o debate público e, por conseguinte, o homem público, através da interação simbolicamente mediada em relações intersubjetivas, criando situações em que se revele o confronto da pluralidade de ideias e o respeito aos valores, configurando o caráter ético na tomada de decisões (PNG, 2004, p.07).

Todavia, um grupo menor de professores considera que a ética permeia as relações sociais e está, de igual forma, presente nas discussões nos fóruns. No depoimento abaixo, o professor reconhece a amplitude e a necessidade da discussão sobre valores éticos na formação acadêmica:

A disciplina já está cheia de propostas éticas. Até porque como não propor? No caso a minha disciplina é de Aspectos Sociais e Antropológicos. Mas poderia ser Matemática, poderia ser sei lá... qualquer coisa aí das Ciências Exatas. Mas, é uma discussão ética, né. Eu acho que a própria Educação, ela é ética por natureza (PROFESSOR A).

Dentre os professores que afirmaram não propor discussões éticas em suas disciplinas, grande parte atesta que não propõe diretamente, no entanto, assinalam que apontam tipos de posturas aceitáveis dentro do ambiente acadêmico, ou seja, como os estudantes precisam se comportar no fórum. Eles asseveram que em suas mensagens iniciais destacam que na relação social no fórum precisam estar presentes atitudes como: gentileza nas respostas dos fóruns, não fazer cópias de textos da internet e respeitar os *posts* dos colegas. Essa atitude docente está alinhada ao que afirmam Palloff e Pratt (2007) sobre a *netiqueta*. O docente precisa conferir orientações e estabelecer diretrizes para os discentes, de modo que eles saibam se comportar e operar os recursos disponíveis no AVA. Esse procedimento pedagógico inclui não só uma

questão técnica de uso das ferramentas tecnológicas ao ambiente virtual de aprendizagem, mas sobretudo evidencia o conteúdo ético que subjaz ao fazer pedagógico e, por conseguinte à educação universitária.

O professor precisa ser no AVA um arrimo para o estudante, não só na aquisição de conhecimento conceitual e técnico, mas também como um apoiador para que o discente consiga alcançar o pleno desenvolvimento no uso das ferramentas disponíveis no AVA. Como afirmam Verduim e Clark (1991) funções proeminentes da docência *online* são de apoio técnico e de suporte emocional conferidos pelo professor. A ação do professor se altera de acordo com a necessidade dos estudantes, entre simples instruções para operar os mecanismos do AVA, até ao amparo motivacional e emocional. É significativo reconhecermos que há alunos com níveis diferenciados de experiências e competências. Esse fato nos exorta a agir de maneira igualmente distinta no trato com cada um desses estudantes. Na minha prática docente com cursos a distância, tenho encontrado estudantes que possuem fluência digital, enquanto outros, que mesmo fazendo um curso totalmente a distância, ainda não possuem o computador em casa. Tal indício pode parecer antagônico, mas é factual e como professores da EaD precisamos lidar com essa realidade porque tal circunstância nos afasta do pensamento de aluno e de contextos ideais na Educação.

Ainda dentro dessa proposição, uma outra pergunta foi realizada: o fórum de discussão confere condições pedagógicas para a discussão e a construção de valores éticos nos futuros pedagogos que atuarão presencialmente? Quase a totalidade dos professores afirmou que sim. O maior número dos docentes declarou que a construção de valores éticos acontece nos fóruns por meio do respeito às postagens dos colegas. Disseram que o professor também deve ser respeitoso aos comentários dos estudantes, de maneira a não os expor a nenhuma situação vexatória.

Um número menor de docentes afirmou que há a construção de valores éticos, mas de forma superficial. Para esses professores não há uma conversa explícita sobre ética e sim situações que demonstram comportamentos morais:

por exemplo, um aluno em determinado conteúdo discorda de outro aluno de maneira agressiva, revalorizando a opinião dele. Eu não vou falar a palavra ética, mas eu vou interferir dizendo que o que se espera dele nesse ambiente: é que o aluno valorize a opinião do outro, mesmo que discorde. Eu posso brincar lembrando dos princípios iluministas de Voltaire que discorda, mas vai defender sua opinião até a morte (ENTREVISTADO D).

Um enunciado interessante a esse respeito foi realizado pelo professor A. Esse docente considera que existem no AVA outros espaços, além do fórum, que propiciam a construção desses valores:

Não. Eu acho que ele é muito importante. Ele é até essencial, mas não é o único caminho. É um local importante onde você perpassa os valores, constrói conhecimento, onde você derruba verdades, onde você constrói também verdades. É Eu acho que na relação no fórum, professor e alunos se constroem. Então claro podem ficar sim valores éticos. Mas, se ficar só pelo fórum a gente acaba formando muitas vezes apenas valores cognitivos. Assim, ele pode saber muito sobre ética, conceituar ética, falar quais são os autores da ética. Mas necessariamente não vivenciar a ética. Mas, isso acontece na sala de aula presencial também. Então a gente tem que ter o cuidado para não formar para ética apenas pela cognição. Tem algo a mais. Que é o comportamento, que é o dia-a-dia. Então não é só o fórum. Eu acho que toda a relação. Eu acho que nos seminários, num trabalho de pesquisa, na caixa de mensagens também. A caixa de mensagens é interessante porque eles colocam questões muito pessoais. É quando a gente responde, a gente responde muito individualizado. Então eu acho que ali também é um lugar muito bom para a contribuição desses valores, onde eles nos conhecem um pouco mais também, não é?

A questão seguinte se refere ao segundo objeto específico estabelecido para essa pesquisa e à pergunta sobre a necessidade de a educação ética ser parte integrante do currículo no curso. Nesse quesito o grupo ficou bastante dividido. Um grupo não considera que deve haver uma disciplina em separado para trabalhar a ética, uma vez que a ética é *“um valor inerente a qualquer área de conhecimento”* (ENTREVISTADO F). De acordo com esses professores, o tema ética deve ser trabalhado de maneira interdisciplinar e não como uma disciplina que condense essa *“responsabilidade, mas que seja uma maneira transdisciplinar de ver as relações humanas e a educação de modo que todos os professores se [...] trabalhem a educação ética em suas disciplinas* (ENTREVISTADO C). Dentre os que responderam “não” a essa pergunta, há ainda os que não notam a necessidade do tema ética em suas disciplinas, nem como tema transversal:

as minhas disciplinas são de Ciências Exatas. Então elas dificilmente incorrem na questão de um debate sociológico. Prezo sempre no início de cada fórum por estipular as regras que tem que ser cumpridas. Quando questionado no final do fórum por um aluno que não recebeu o total dos fóruns, aí sim, entra essa questão. Olha as regras foram estipuladas! São para serem cumpridas! Salvo raros casos quando o aluno justifica um motivo de uma omissão. Eu não posso pontuar um aluno que não cumpre suas tarefas. Isso suscita um debate ético. Mas, só nesse tipo de questionamento. Fora isso, dentro da minha disciplina não recai esse debate da questão sociológica (ENTREVISTADO B).

Como discorreremos ao longo de todo esse trabalho, entendemos que a sala de aula e o fórum no ambiente *online* se configuram como espaços de discussão, construção e desconstrução de ideias, de valores e conceitos. Ética e educação não caminham dissociadas. Não há ética sem educação, tampouco educação sem ética. Não fomentar debates éticos no desenvolvimento de uma disciplina acadêmica pode favorecer uma formação essencialmente tecnicista. O fórum é o local apropriado para o aprendizado de assuntos técnicos e teóricos, mas sobretudo, para a discussão de questões éticas. Naquele espaço o professor pode sugerir enunciados que levem o estudante a refletir sobre temas que talvez nunca tenha pensado antes, mas a discussão orientada proporcionará a oportunidade de fazer escolhas pensadas. Privar o aluno desse momento construtivo pode ser a redução da ação educativa à mera reprodução ideológica. O PNG afirma que:

a formação universitária, nesse contexto, deve ter por pressuposto que, por trás das técnicas, vicejam projetos, estratégias de poder e interesses econômicos. É preciso que a comunidade científica se responsabilize pelos resultados do seu trabalho, construindo um espaço onde problemas éticos ou políticos não sejam tratados como problemas puramente técnicos. Além do plano cognitivo-instrumental, em que a ação racional se faz dirigida a fins específicos, há que se incluir uma outra vertente no âmbito prático-moral e estético-expressivo (PNG, 2004, p.07).

Ainda tratando da questão sobre a necessidade de a educação ética ser parte integrante do currículo, o grupo de docentes que admitiu que seria interessante uma disciplina exclusiva para tratar sobre ética no curso, afirma que a Ética é importante para que os alunos desconstruam e reconstruam valores morais. Segundo esse grupo, há muitos conceitos incorretos apreendidos pelas pessoas no senso comum, por isso é relevante a educação ética no curso de Pedagogia: *Sim, pois a disciplina que trabalho precisa apresentar conceitos corretos que são vistos, pelo senso comum, com visões equivocadas. Cabe desconstruir esses equívocos* (PROFESSOR D).

Os atos realizados pelo aluno no espaço acadêmico não estão dissociados de sua vivência em outros ambientes sociais. A intervenção docente no fórum, a fim de desconstruir os equívocos mencionados pelo professor D, é um ato ético que contribui para a formação de competências técnicas e morais nos estudantes. Igualmente, promove a compreensão de que agir é sempre ser visto por uma perspectiva ética; é sempre ser chamado ao compromisso social e à responsabilidade por seus atos. Esse exercício só se realiza nas práticas humanas e sociais (BAKHTIN, 2003; MACINTYRE, 2001).

Passemos às questões que tratam sobre colaboração. Foi perguntado aos professores se utilizam a colaboração entre os estudantes como uma estratégia didática em suas disciplinas.

Embora os professores saibam que a colaboração é a “*realização de um feito a partir de vários atores*” (PROFESSOR E) e que “*a parceria entre os alunos e o professor promove um maior aprendizado*”, as respostas para essa pergunta demonstraram a necessidade de aprimorarmos a aprendizagem colaborativa no AVA, do incentivo à capacitação docente e de reflexão sobre temas dessa natureza.

Os professores responderam, quase em sua totalidade, que colaborar no fórum é “*chamar a atenção dos alunos para ver as respostas dos colegas e interagir emitindo suas opiniões*” (PROFESSOR I). O professor D afirma não perceber muito a colaboração porque o “*aluno não quer colaborar e interagir. Quer apenas entrar rapidinho, fazer a atividade e sair do ambiente. E na maioria das vezes nem volta para ver o que postou, a não ser para checar a nota de participação*” (PROFESSOR D).

Nessas falas podemos perceber que as postagens realizadas no fórum são individuais, para cumprimento de uma formalidade e não causam a interação do grupo, exceto em caso de uma eventual dúvida. Outro ponto que podemos levantar, a partir dessa fala, é que as postagens nos fóruns podem ficar somente no nível opinativo. Essa descrição é inquietante, porque a universidade é a instituição legitimada pela sociedade para a formação de pessoas que saibam pesquisar, construir autonomamente o conhecimento e se tornem profissionais altamente capacitados. Um ambiente acadêmico tem em sua função social o compromisso de apresentar ao sujeito, que nela ingressa, o mundo científico, conforme orientação da LDB 9394/96, no artigo 43, incisos I, II e III, descritos respectivamente abaixo:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

Restringir o fórum a um espaço de opiniões é desviá-lo de seu propósito acadêmico, demover a finalidade da universidade, e impedir o desenvolvimento do espírito científico nos alunos. Acerca dessas falas poderíamos então fazer as seguintes indagações: o fórum é apenas

um local para emissão de opiniões? Qual o papel da intervenção pedagógica no processo educativo e formador? O que pensar sobre o caráter epistêmico do conhecimento?

Como discorremos no capítulo 4, a dinâmica de aprendizagem de adultos parte de um ponto básico que é a experiência. No entanto, deve caminhar no sentido de sair do campo do empirismo, em busca de níveis cognitivos e científicos mais elevados. É necessário que o estudante seja conduzido pelo docente ao deslocamento do senso comum em direção ao conhecimento científico e às habilidades de abstração. É necessário que valorizemos a opinião do aluno e sua experiência, para em momento posterior criarmos situações didáticas em que ele seja forçado a atingir escalas cognitivas e intelectuais proeminentes. A questão proposta no fórum, pelo professor, promoverá a descentração do sujeito se for planejada e orientada para isso. Do contrário, não contribuirá para elevar as formas primárias do pensamento com vistas à reelaboração dos esquemas mentais, mas será apenas um local de formalismos em que se aparenta ensinar ou aprender.

Caso o fórum seja apenas espaço para emissão de opinião, o *telos* da ação educativa do curso se perde, e acaba por favorecer a perpetuação de atitudes emotivistas, porque substitui a capacidade racional do estudante, acerca de suas práticas acadêmicas e morais, por razões puramente emocionais ou de crenças pessoais. Como visto no capítulo 2, práticas emotivistas impedem o sujeito de alcançar os bens internos à sua vida (MACINTYRE, 2001), dificultam o indivíduo quanto ao controle de suas próprias paixões e anulam a tentativa de uma vida virtuosa que vise o bem comum e uma sociedade mais justa, ética e democrática.

Essa discussão profundamente ética nos inquieta no tocante à formação desses profissionais. Se o fórum não é utilizado como espaço de genuína interação, de troca de conhecimento, de informações realmente válidas para o estudante, de construção de conceitos científicos, se desvia de seu propósito pedagógico. Não há nele, então, a construção de uma inteligibilidade que o justifique e, igualmente explique a presença do sujeito que o frequenta. Impede o estudante de se perceber como parte de um processo de formação, e inibe a criação da identidade universitária do aluno dentro de sua narrativa histórica de responsabilidade moral (MACINTYRE, 2001).

O entrevistado M declara que não utiliza a colaboração nos fóruns, mas que “*alunos se ajudam, quando percebem dúvidas dos colegas*” (PROFESSOR M). O professor F afirma que também não faz uso da colaboração como estratégia didática: “*Só se eles fizerem essa ponte. Eu não os direciono*” (PROFESSOR F). Outro professor admite que há colaboração, mas, “*à medida que um aluno menciona o outro, é possível em nossas respostas mediar esses saberes*” (PROFESSOR E).

Fica claro, nesses depoimentos que não há o encorajamento à aprendizagem colaborativa ou uma prática didática planejada e dirigida para a criação de um ambiente colaborativo, embora possamos perceber nessas últimas falas a predisposição do aluno em colaborar e a do professor em instituir os processos colaborativos. Mas, esses comportamentos colaborativos só acontecerão – por alunos e professores - se estiverem embasados numa proposta pedagógica colaborativa, em um fazer docente consciente de que a EaD rompe com a linearidade do conhecimento, institui formas diferenciadas de ensinar e aprender e exige metodologias ativas no processo de construção do conhecimento.

MacIntyre (2001) afirma que a ideia atual de “eu” é vista sob a perspectiva da individualidade, anterior aos seus fins e que a pessoa se percebe autossuficiente em relação a si e aos outros. É comum notarmos a falta de necessidade de algumas pessoas em ouvir os outros, entender a perspectiva do outro, considerar os sentimentos dos outros ou ler a postagem do colega. Essas são práticas habituais na sociedade que têm causado vários problemas éticos e de relacionamento no mundo em que vivemos.

Para alcançarmos a “vida boa”, MacIntyre (2001) declara que precisamos equilibrar a busca entre bens individuais e sociais e reconhecermos que estamos em uma condição frágil em relação à história do outro, porquanto uma história intervém na outra. Estar consciente de que partilharmos um conjunto de padrões sociais, previamente estabelecidos, é condição *sine qua non* para entendermos nosso “eu” dentro dessa sociedade, fazermos escolhas pensadas sobre a postura ética que queremos ter e compreendermos a meta de nossa busca (MACINTYRE, 2001) por uma educação que proporcione autoconhecimento, espírito crítico e investigativo e vida social ética.

MacIntyre (2001) afirma que as pessoas são sempre coautoras em suas vidas porque vivem sob ação de outras narrativas. Nesse tocante, o intervir pedagógico no fórum é de suma relevância, visto que o professor age naquele espaço como protagonista de sua história social e profissional com papel coadjuvante na história social e acadêmica de seus alunos.

Sobre a questão da individualização, o entrevistado B declara: “*a EaD foi criada para vencer o paradigma da distância e não do tempo. Qual a ideia da educação a distância?*” Interessante essa ponderação, porque nos reporta novamente à reflexão sobre a natureza e as características da educação a distância. Se a EaD está pensada em função da distância e não do tempo, precisamos reelaborar nossas práticas e estratégias didáticas para comportar a grandeza distância em outra perspectiva. A internet quebrou a barreira geográfica e também a temporal, à medida que nos proporcionou novas ferramentas midiáticas que transformaram os conceitos de tempo e espaço. Tempo está redimensionado em síncrono e/ou assíncrono; distância na

internet e/ou na EaD é transacional (MOORE, 1997), ou seja, só existirá se houver a percepção psicológica de afastamento. A distância transacional, portanto, se refere à conexão entre AVA, estudantes e padrões de comportamento que os professores e alunos assumem naquele espaço. O tipo de relação estabelecida pelas pessoas no AVA desenhará laços sociais mais ou menos fortes que incidirão sobre a escolha do estudante de estar ou não presente no fórum. O fortalecimento desses laços sociais surge de acordo com a expressão pessoal do “eu” e está unido ao valor que o professor confere às postagens dos estudantes, à capacidade comunicativa docente e ao vínculo afetivo construído no fórum.

O professor B continua sua reflexão expressando que na turma presencial nem “*todos os alunos são colaboradores. E aquele aluno que senta lá no final da sala, e não faz nada? E aquele que só aparece no dia da prova para fazer a prova? E aquele que chega atrasado e sai cedo? Eu vejo problemas iguais*” (PROFESSOR B). Há um elemento importante que define a EaD: a interação que resulta da colaboração entre estudantes e esses e o professor. A formação de uma comunidade de aprendizagem acontece a partir da produção coletiva do conhecimento, e os significados construídos mediante esses conhecimentos, como decorrências de aprendizagens bem-sucedidas (PALLOFF; PRATT, 2007).

É notório que o uso da internet em nosso cotidiano criou possibilidades diferentes daquelas que estamos acostumados a realizar na sala de aula presencial. Pensar em colaboração no ambiente acadêmico é mudar a proposta didática, repensar os modelos pedagógicos, bem como a educação e os papéis de aluno e professor. Romper com o paradigma da linearidade, da individualidade e do armazenamento de informações, para propor linhas didáticas que privilegiem atitudes discentes ativas, voltadas para: pesquisa, argumentação, associação de ideias e autoria.

A internet inaugura novos meios e ferramentas que precisam ser utilizados por nós, docentes, como experiências válidas dentro do espaço acadêmico para propormos estudos dirigidos aos estudantes. Esses estudos orientados pressupõem o uso das competências, geram a necessidade de pensar e de inventar porque predis põem o estudante à criatividade, ao uso racional de suas competências para a resolução de problemas e ao pensamento reflexivo. Na vida social, compartilhamos textos, vídeos, mensagens por meios eletrônicos; gravamos áudios e pequenos *clips* e os encaminhamos aos nossos familiares e amigos pelo *WhatsApp*, *Facebook* e outros aplicativos virtuais. No entanto, esquecemos dessas práticas sociais e interativas quando estamos no papel de professor. Palloff e Pratt (1999) descrevem que o professor tem o compromisso de contribuir com os alunos em três aspectos: ensinar os alunos a se tornarem melhores alunos, orientá-los como obter informações e construir conhecimento, e educá-los

para a autoaprendizagem. No tocante a essa questão, reafirmamos a necessidade da capacitação docente e de grupos de estudos de professores nas universidades que pesquisem sobre o tema.

Comunidades de aprendizagem exigem interação, criatividade, colaboração, interdisciplinaridade e o uso de metodologias abertas que favoreçam o papel ativo do estudante e orientador do professor, para que o grupo se beneficie do potencial interativo dos meios cibernéticos. O que temos vistos na EaD até o momento é a subutilização da capacidade interativa dos ambientes virtuais, como é o caso do uso dos fóruns, que discutem de maneira específica e isolada um determinado assunto (MONTES, 2016; MORAN; VALENTE, 2011). O entrevistado E afirma que o fórum é muito individualizado:

é engraçado que é um espaço que deveria ser coletivo [...], mas é muito individualizado. Você não tem a percepção do outro, talvez a gente ainda precise aprender que no ensino a distância é como se fosse uma sala de aula, só que não estamos ao mesmo tempo como uma sala presencial.

Certamente, que trabalhar de forma individualizada, reativa, com comentários discentes desconexos do objetivo didático, e com a perspectiva de participação apenas para cumprir um requisito da disciplina e obter uma pontuação, não contribui em nada para a construção de conhecimentos sólidos necessários ao fazer docente, tampouco para a reflexão e o desenvolvimento de valores éticos. Ao contrário, expõe questões éticas e sociais preocupantes, visto que, a universidade forma pessoas para a vida e para o trato com outras pessoas. O curso de Pedagogia forma pedagogos para a formação de outras pessoas. Como formar para formação se o fórum priva esse sujeito de desenvolver a capacidade de *“percepção do outro”*?

Perceber o outro é condição ética para nos afastarmos do Emotivismo e alcançarmos a inteligibilidade discutida por MacIntyre (2001). Essa percepção só acontecerá se o sujeito enxergar uma interdependência entre identidade, intenção e cenário. No nosso caso, se o aluno visualizar a relação intrínseca entre estudantes, Educação e Universidade, sabendo que esta última contém várias histórias, dentro das quais está situada a sua história individual (de cada estudante) naquele momento. Se o discente não tiver esse entendimento, estar na universidade ou no fórum não significa muito ou tem algum valor. Estará ali só para obter um diploma e ser legitimado civilmente para desempenhar uma função. A esse respeito, o entrevistado E declara que talvez exista *“uma ideia errônea de que a participação no fórum é apenas para ganhar o ponto, e não como um momento de aprendizado, de aprofundamento [...] daquelas aulas pertinentes aquele fórum”*. Esse mesmo professor ainda acrescenta que o momento que discute questões éticas é quando pondera com os alunos: *“_É, está tudo aí, mas como é que a gente usa*

esse está tudo aí? Discutir [...] o respeito ao trabalho do outro”. A análise dessa última declaração também confirma o pensamento de Lévy (2003) sobre mídia digital quando esse autor afirma que há, pelo menos, três razões que levam à alta disseminação da informação pela internet. Lévy (2003) diz que os fatores econômico, técnico e institucional promoveram a inclusão de muitas pessoas no ambiente cibernético e fizeram delas escritoras. Isso se dá pelo fato de que não há custo financeiro para a publicação, as ferramentas são de fácil manuseio e não há (na razão institucional) uma exigência social quanto à forma da escrita dos internautas. Os frequentadores das redes sociais podem escrever sem muita preocupação com a ortografia ou com a norma culta, utilizar o *internetês*, os *emojis* ou criar uma linguagem abreviada em seus enunciados. Esses fatos estimulam a escrita descompromissada com normais gramaticais. Outro fator que pode contribuir para a escrita nas redes sociais é que não há a revisão dos textos porque os “amigos da rede” aceitam qualquer estilo literário nos ambientes virtuais. Nas redes sociais também encontramos com facilidade o compartilhamento de textos, fotos ou outros documentos, sem a menor necessidade ou imposição do grupo no que tange às fontes de consulta. Esse fato se deve ao caráter informal e descontraído característicos das redes sociais. Tais acontecimentos sociais e virtuais, sem dúvida influenciam o comportamento do estudante enquanto acadêmico e no momento de sua prática discente no fórum de discussão porque como vimos anteriormente o conhecimento é algo que aprendemos coletivamente em sociedade (SPINK, 2010) e não de uma apreensão individual da realidade. Ao ser estudante da EaD, o sujeito acaba por reproduzir suas práticas sociais nas redes sociais as quais frequenta.

A inteligibilidade contida no processo de formação universitária só aflora, à medida que o estudante percebe como imprescindíveis as atividades solicitadas pelo professor e que ele é responsável direto por tudo o que escreve no ambiente acadêmico, assim como pelos trabalhos que produzirá dentro e fora desse ambiente. Igualmente, sua jornada universitária só se tornará inteligível se compreender as especificidades da graduação. É de especial relevância que entendamos (estudantes e professores) que a Educação Superior objetiva o aprimoramento do sujeito como ser humano, sua formação ética, seu desenvolvimento autônomo e intelectual, seu pensamento crítico e sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências. Nessa acepção, o entrevistado G assegura que:

o mais importante é que eles entendam que o fórum de discussão é um espaço de discussão mesmo, como sala de aula comum, onde ele possa produzir com sua própria percepção, compreensão e entendimento do assunto, e não que ele use a internet para plagiar. Que a internet seja apenas um espaço de pesquisa para ampliar o entendimento sobre determinada temática que tenha uma complexidade maior. Mas, que [...] se indique se é uma citação direta, indireta;

se compreendeu melhor a partir de outro autor que os professores não usaram.

O ato precisa ser compreendido como algo “pelo qual alguém é responsável, sobre o qual é sempre apropriado pedir ao agente uma explicação inteligível” (MACINTYRE, 2001, p.352). A narrativa de vida do sujeito e sua temporada na universidade precisam ser eventos inteligíveis, imbuídos de responsabilidade e de identidade pessoal. Sua narrativa só será inteligível caso se sinta responsável pelos seus atos no contexto universitário, e consiga se auto identificar como sujeito histórico dentro daquele cenário que envolve tantas outras histórias, e de outros espaços sociais dos quais faça parte. “*Na relação no fórum, professor e alunos se constroem* (PROFESSOR B) porque “a narrativa de qualquer vida faz parte de um conjunto interligado de narrativas” (MACINTYRE, 2001, p. 366).

É relevante destacarmos mais uma vez a afirmação do professor B quando explicita: [...] *na relação do fórum, professor e alunos se constroem*. Essa assertiva se torna marcante pelo fato de que, enquanto sujeitos participantes da EaD, estamos ainda aprendendo a lidar com essa realidade educativa, construindo nossa narrativa e participando das narrativas de inúmeros estudantes. Por isso, a questão ética é tão marcante e presente na relação docente, como em qualquer outra!

Enquanto sujeitos de narrativas que se entrelaçam em algum ponto, cada sujeito é responsável pela sua história e corresponsável pelas narrativas dos outros. Não só responsável, mas “alguém que pode sempre pedir uma explicação aos outros, que pode questionar os outros” (MACINTYRE, 2001, p. 366) porque está envolvido na história dessas pessoas, da mesma forma que elas fazem parte da sua narrativa de vida. Esse pedido de explicação e o esclarecimento oferecido têm papéis importantes na constituição de narrativas éticas, bem como no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de valores éticos e de escolhas pensadas.

O pedido de explicação deve ser visto como enunciados reflexivos que o professor trabalha com seus alunos. Esse pedido impulsiona o sujeito a pensar sobre seus atos e, por conseguinte entender que é responsável por todos os seus atos. Perguntar o que você fez e por que, “dizer o que eu fiz e porque, ponderar acerca das diferenças entre sua explicação do que eu fiz e a minha explicação do que eu fiz e vice-versa são constituintes essenciais de todas as narrativas” (MACINTYRE, 2001, p. 366). Sem a responsabilidade do ‘eu’ ficam ininteligíveis as narrativas dos sujeitos e sua continuidade. O professor J exemplifica esse pensamento de MacIntyre em sua declaração: “*sempre discuto a formação do professor e a relação dessa formação com a do aluno. O foco é o compromisso que o professor necessita ter com a sua própria formação em virtude de sua responsabilidade com a educação de outras pessoas*”.

O professor C evidencia um possível exemplo de ininteligibilidade de narrativa vivida no meu acadêmico:

a formação ética vai além disso. E quem me garante que é o próprio aluno que tá respondendo o fórum. É a questão de respeitar o aluno. O fato dele se respeitar ou não, mas isso acontece no presencial também. E o aluno que cola? Tá recaindo no mesmo erro. O aluno que não responde o fórum e pede alguém para fazer para ele. Ele tá errando porque ele falta com a verdade com seu professor (PROFESSOR C).

A relação entre narrativa, inteligibilidade e responsabilidade se funde com a identidade do sujeito, porque uma relação está em função da outra. Tentar encontrar a identidade pessoal sem relacioná-la às noções de narrativa, inteligibilidade e responsabilidade é um exercício fadado ao fracasso para qualquer pessoa (MACINTYRE, 2001) e acaba por gerar uma busca vazia de uma vida sem *telos*. Talvez pela ausência desse exercício ético é que encontramos declarações como as dos professores B e E, respectivamente:

eu acho que isso tem a ver com a formação educacional de toda a criança, de toda a história escolar dela, e isso é uma deficiência no nosso país. A gente cada vez mais vê gestores públicos, gestores irresponsáveis, professores irresponsáveis, há claro belíssimas exceções, mas são exceções, então a gente não pode esperar que no ensino superior o aluno chegue eticamente pronto porque é um processo que quem deveria tá formando, ele não formou (PROFESSOR B).

Você tenta sinalizar para ele né, que hoje na verdade, quando você tenta sinalizar para o aluno, principalmente no ensino a distância, que você está atento, que você leu, muita das vezes [...] tem o papel contrário, porque agora ele só quer ser cliente, ele não quer crescer e aprender [...] enquanto cliente ele acha que pode colocar qualquer coisa e tem que valer. E você fala assim: não vale! Esse comentário já foi citado pelo colega tal, no dia tal, coloco detalhes para eles[...] e você tem alunos que dizem: - É minha, é minha mesmo! (ENTREVISTADO E).

Com base nos depoimentos acima, podemos relembrar os questionamentos macintyreanos: “em que consiste a unidade de uma vida individual? A unidade de uma vida humana é a unidade de uma busca narrativa” (MACINTYRE, 2001, p. 367). Em que consiste a realização de um curso de graduação? Em que consiste a minha vida profissional como pedagogo? O que é bom para mim? O que é o bem para o homem?

Há somente duas maneiras para alcançar racionalmente respostas para perguntas existenciais como as que estão dispostas acima: buscar o *telos* da vida e no decorrer da busca, saber fazer escolhas corretas para “superar os males, perigos e [...] tensões” (MACINTYRE, 2001, p. 368) que oferecem incidentes à essa busca.

A busca de qualquer ser humano é pelo bem e pela felicidade, de acordo com Aristóteles

(EN, I, 7,1097 b; 35). Para alcançá-los é necessário o hábito continuado de práticas virtuosas. Dessa forma, a felicidade e o bem estão unidos à sabedoria prática, ou seja, saber fazer escolhas racionais na vida. Segundo Aristóteles (EN, I, 7, 1097 b; 35-40) só é feliz aquele que sabe fazer escolhas adequadas para si. Para alcançar a excelência da prática, a pessoa precisa entender sua narrativa, praticar as virtudes e incorporá-las no seu agir diário. O depoimento seguinte evidencia a necessidade do uso de virtudes na relação social acadêmica e na formação de valores morais:

no presencial eu vejo meu aluno, eu vejo as coisas acontecerem. No *online* eu ouço ele me descrever o que está acontecendo. Mas, eu tenho que respeitar o momento daquele aluno. Por exemplo um aluno que falta uma aula presencial e alega que teve um problema médico. Eu não tava lá no hospital com ele. Eu não sei. Um aluno que não respondeu um fórum, alega um problema médico. Eu também não estava no hospital. Percebe? Então, eu também não estava lá no hospital com ele. O respeito do professor em relação ao aluno deve ser o mesmo. Obviamente se o aluno tem as suas explicações tem as justificativas que deve valer da mesma forma, tanto no presencial como no *online* (PROFESSOR C)

O enunciado do professor C demonstra que a relação professor e aluno deve estar baseada no respeito e na confiança. Estabelecer um vínculo afetivo e respeitoso no fórum ou em qualquer outro espaço educativo contribui para a formação de sujeitos virtuosos, principalmente quando se trata de um curso de formação de professores. A responsabilidade na formação de professores pertence a todo docente do curso de Pedagogia. Estamos formando o profissional do ensino, que terá na escola básica brasileira seu campo referencial de trabalho. Esse local é um dos universos de criação e institucionalização dos destinos da nossa sociedade, porque ali estão sendo educadas pessoas para conviverem em sociedade e futuros profissionais que cuidarão de outras pessoas e de processos produtivos.

A Pedagogia do Respeito proposta por Sucupira Lins (2013) como prática de educação resulta da conexão entre esta e a ética e a percebemos como conveniente e necessária no trato com o aluno da EaD:

a inteligência e a vontade são características do ser humano, que não pode ser condicionado em suas decisões e tem o direito a sua liberdade de expressão. Isso não nos leva a abandonar condicionamentos que estão presentes na vida diária de cada um, como escovar os dentes e escrever a partir do lado esquerdo do papel em línguas ocidentais. O que se precisa ressaltar é que a dignidade humana tem que ser respeitada e ao se aprender a viver a ética, por meio do processo educativo será possível fortalecer o respeito de cada pessoa ao outro o que consolidará a dignidade humana. O exercício do respeito a cada pessoa tem como elemento de sustentação os valores comuns, pois sabemos que a referência aos valores é pessoal, mas ao mesmo tempo, necessariamente será partilhada com toda a humanidade. Entender a busca dos valores universais

como algo contínuo e inerente à vida de cada um é possível à medida que o respeito acontece (SUCUPIRA LINS, 2013, p. 103).

O nível de complexidade da prática docente hodierna não está só em utilizar tecnologias digitais e saber como inseri-las no contexto educativo, mas sobretudo na elaboração do planejamento didático permeado por valores éticos e no exercício do respeito que precisa ser desenvolvido continuamente nos espaços educativos virtuais. Não é raro encontramos situações como a descrita abaixo pelo professor C:

o grande problema hoje não está na tecnologia que você tem para ensinar, se usa um quadro de giz, se usa uma tela branco com pincel ou se usa um computador. O problema não está na metodologia, está na questão ética, na pessoa mesmo, na questão moral. Não sei se eu estou definindo bem se é ética ou moral, mas está intimamente ligado, não sei se essa palavra é pesada, mas é o caráter da pessoa porque aquele que cola no online é aquele que cola no presencial e vice-versa. Aquele que copia e cola, ele copia, cola e imprime. [...] Nós temos alunos que são super honestos. Do mesmo jeito que nós temos alunos que sentam na primeira carteira e ficam ruborizados quando suspeitamos que ele está colando e tomam isso até como ofensa. Tem aluno há 20 km de distância, ele está lá focado no estudo e quer realmente aprender, mas também tem aquele que não quer, e não importa, porque só quer o diploma, e não importa por que meios ele vai chegar nisso (PROFESSOR C).

A formação de professores alcançou um nível muito elevado de complexidade e já não podemos vê-la como antes porque:

trata-se de um problema concreto que hoje enfrentamos, pois, o binômio informação/formação, tão discutido em relação ao aluno, também se aplica ao preparo que se deve fornecer ao professor. Diante da explosão de conhecimentos, da velocidade com que estes são substituídos e da imensa quantidade de informações disponíveis e ao alcance de qualquer um, o que fazer em termos de preparo específico do profissional que terá como função ensinar tudo isto? E além deste conteúdo, que é importante e indispensável, o professor deverá ser responsável pela educação de valores (SUCUPIRA LINS, 2001, p. 92).

A distância espacial pode simular conceitos errôneos ou simulacros sobre o que seja estudar *online*, por isso há a necessidade de o planejamento docente ser mediado por valores e enunciados que levem o estudante às reflexões éticas acerca de sua identidade, narrativa e prática acadêmica. Agregada a essa perspectiva, entendemos que a metodologia para o trabalho com alunos na EaD também é de particular importância. A aprendizagem colaborativa é indicada à proposta de formação de valores e ao trabalho colaborativo na Ead porque integra desenvolvimento social, ético e emocional no decorrer das atividades discentes. Distinguimos

as metodologias ativas como boas indicações nesse sentido. Compreendemos a metodologia AuCoPre como uma recomendação adequada para a aprendizagem no ensino superior, uma vez que exige do aluno atitudes relevantes, como: respeito, colaboração, autonomia, capacidade de pesquisa, papel ativo, corresponsabilidade no processo educativo, capacidade discursiva, posicionamento responsável e ética na construção de saberes.

O que temos vivenciado na EaD, normalmente, são momentos de aprendizado solitário e sentimento de abandono: *“a EaD necessita desenvolver a colaboração, mas trata-se de uma modalidade que privilegia a individualização”* (PROFESSOR J). A colaboração no AVA emerge do conceito de comunidade que *“implica em compromissos mais amplos e constantes do que os de realizar tarefas isoladas”* (MORAN; VALENTE, 2011, p.48). Trabalhar na EaD, presume práticas e modelos educacionais mais ativos e centrados nos estudantes e na aprendizagem colaborativa. Nesse ponto de vista, a função docente se concentra na habilidade mediadora entre o conteúdo e os estudantes, e na capacidade de o professor estimular nos alunos a atividade de pesquisa e o trabalho colaborativo, a fim de produzirem capital social (RECUERO, 2009) e construir conhecimento significativo. *“A colaboração é fundamental. Sem a participação do aluno, sem a colaboração dele é praticamente impossível ter uma discussão no fórum. Inclusive o próprio nome diz: fórum de discussão”* (PROFESSOR G).

O professor H admite a dificuldade em estabelecer a colaboração em suas turmas: *“Eu tento, essa parte é mais difícil, porque devido a situação geográfica de meus estudantes e pela pressa que eles têm em atender os fóruns, eles não gostam muito dessa discussão colaborativa”*. Nesse tocante, distinguimos nos dados coletados, o reconhecimento por parte de alguns professores, que a EaD exige renovação na prática docente, e capacitação contínua para o desenvolvimento de novas habilidades em alunos e professores: *“eu acho que a colaboração no ambiente de EaD é fundamental. Esse é um dos problemas que eu tenho, fazer com que os alunos realmente interajam entre si”* (PROFESSOR H). O professor E considera uma solução para esse problema didático: *“[...] o professor precisa aprender o tempo todo com as novas tecnologias que estão chegando. Como é que a gente vai trabalhar essas questões éticas. Isso é muito sério, porque nós estamos formando pessoas que vão formar pessoas* (PROFESSOR E). Essa declaração é bastante relevante, porque evidencia a função social da universidade e do curso de Pedagogia, expõe a responsabilidade do egresso na sua atuação profissional, bem como nos reporta novamente ao artigo 43 da LDB, visto há pouco.

Desenvolver a aprendizagem colaborativa nos fóruns, exige do docente o rompimento com padrões tradicionais de ensino e aprendizagem, com a linearidade da transmissão das informações e com modelo comunicacional unidirecional. Os grandes desafios da

aprendizagem colaborativa baseada na interação estão na ação docente em identificar novos modelos pedagógicos que abranjam o esquema “todos-todos” porque “*é importante que o aluno interaja, construindo junto com o professor e os demais colegas o conhecimento dos temas ou de novos temas* (PROFESSOR G).

Identificamos que os professores entrevistados não conseguem estabelecer propostas ou trabalhos colaborativos abrangentes nos fóruns. O que foi percebido é que os docentes tentam fazer a interação entre os alunos, solicitando que um aluno comente o *post* do outro:

são muito poucos alunos que efetivamente fazem a leitura do que o outro colega comentou ou de alguma coisa a mais que o fórum poderia ter acrescentado. Ele pode muito bem responder aquele comentário, e em seguida fazer a leitura de um outro colega e depois complementar. Existe muita pouca colaboração! (PROFESSOR E).

Eu acho que a colaboração, e entendendo a colaboração aí como uma participação dele no processo de discussão dos conteúdos, e no próprio conhecimento, eu acho que a colaboração é mais forte até na minha experiência da EaD do que no presencial (PROFESSOR D).

Utilizar a colaboração em processos educativos na EaD pressupõe bem mais do que apenas o comentário do comentário. Palloff e Pratt (2007) estabelecem evidências importantes para reconhecermos se um curso *online* está fundamentado na colaboração, conforme exposto no capítulo 3.2. Dentre os objetivos estabelecidos pelas autoras, destacamos apenas alguns: atividades de colaboração que precisam incluir estudos de caso, trabalho em pequenos grupos, atividades de quebra-cabeça, simulações, estudos direcionados, exercícios e atividades baseados na experiência;

Com base nessa informação, não conseguimos localizar professores que trabalham dentro dessa perspectiva, com exceção de professor que relata ter feito uma vez a experiência do estudo de caso:

inclusive já teve alguns períodos em que eu lancei estudos de caso em que cada um ia colocando a sua posição, e entre eles iam debatendo, o conteúdo. No estudo de caso, [a partir] da posição de cada um, eu vou fazendo as intervenções necessárias, até porque temos que chegar a um denominador comum para termos uma ideia geral sobre o assunto. É importante essa intervenção do professor nesse debate para que o aluno não se perca, embora permita que o aluno tenha sua própria gerência sobre o assunto (ENTREVISTADO G).

No entanto, percebemos essas atividades como episódios isolados, não se configurando como um hábito didático. Eleger uma concepção pedagógica que utilize a colaboração como estratégia didática na construção do conhecimento (MONTES, 2016) é primordial, e precisa ser

conjuntamente utilizada com a inserção da presença docente como liberadora da copresença do aluno. “*Eu acho que as TICs avançaram muito nos últimos anos, e os professores precisam ser capacitados para poder lidar com esse tipo de nova tecnologia, até para que a gente saiba efetivamente como atuar*” (ENTREVISTADO F).

Atuar na EaD, é acima de tudo, conseguir aglutinar os alunos em torno de um projeto sustentado pela tríade: autoria, colaboração e presença. Todos os três são considerados pelas perspectivas éticas do “ser-com” e do “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2005, p. 93). Ou seja, produzir condições factíveis para que o estudante exerça suas projeções pessoais e sociais a partir de sua presença no AVA, essa encarada como um momento constitutivo do aluno enquanto sujeito pertencente a uma determinada realidade. Porque o sujeito só estará presente – seja em que ambiente for – se conseguir “mostrar-se, por si mesmo, dentro de um mundo” (HEIDEGGER, 2005, p. 96) e tiver vontade racional de colaborar, de agir com base na interação. O encontro com os “outros” se orienta segundo a própria presença. “Outros aqui não significa todo o resto dos demais além de mim, do qual o ‘eu’ se isolaria, mas ao contrário, são aqueles dos quais ninguém se diferencia (HEIDEGGER, 2005, p.169), dentre os quais também se está incluído.

O depoimento a seguir, sobre autoria discente, demonstra de maneira clara a situação que denominamos nessa tese de “presença reativa”: “*A escrita autoral é o maior problema da EaD, considerando a facilidade da cópia da internet. Sofro com isso, sou prof. de TCC*” (PROFESSOR R). A presença reativa é um conceito criado nessa tese, em que definimos presença como a escolha do “não-ser”, e reativa como cumprimento mecânico das atividades sem reflexão do ato acadêmico. Ao passo que a “presença colaborativa” é o processo inverso. O aluno se sente encorajado a participar do fórum, porque tem consciência de sua identidade e de sua narrativa, e a presença do professor libera sua copresença e produção autoral. No entanto, para que o estudante alcance esse nível de evolução cognitiva (KOHLBERG; LEVINE; HEWER, 1983) é indispensável a mediação docente que tenha como objetivo a ação discente. O desenvolvimento moral do estudante compreende as transformações básicas de suas estruturas cognitivas, em busca de níveis superiores de equilíbrio, mediante processos interativos entre ele e o meio (KOHLBERG, 1979). Para que esse estudante alcance níveis psíquicos superiores é necessária a intervenção ou mediação de outrem. No fórum, esse sujeito mediador inicialmente é o professor, entretanto se processos colaborativos realmente acontecerem naquele espaço, todos os estudantes podem se tornar mediadores do conhecimento dos outros, e produtores de seus próprios conhecimentos, no esquema todos-todos.

Voltando à declaração do professor R, entendemos que esta denota um sentimento de

sofrimento, trabalho árduo e, por vezes, inócuo por parte do professor, bem como da premência de desenvolvimento moral (KOHLBERG, 1979) relativa aos alunos. Ainda sobre esta declaração do professor R, sugerimos que se contraponha ao conceito heideggeriano de presença. Estar presente, para Heidegger (2005) é compartilhar o mundo e liberar a co-presença do outro. Isso é uma escolha ética porque o aluno-autor precisa escolher entre uma díade de alternativas: copiar ou criar, participar ou se ausentar, ser presente ou “não-ser”. A presença reativa (a escolha de “não-ser” ou “não-estar”) é produzida pelo comportamento não refletido do aluno. A ele está faltando saber qual é a sua busca e quais são os motivos que impulsionam essa busca. A presença reativa origina comportamentos como esse: *“é muito comum o aluno pegar uma citação da internet e jogar. Algumas são tão gritantes que eles não se preocupam nem em formatar. Até aqueles links adjacentes aparecem”* (PROFESSOR C). Critérios éticos definem o tipo de existência escolhido: “ser-com” ou “não-ser”. Por isso, insistimos em afirmar, ao longo de toda essa tese, que ética e educação não caminham em separado, que professores “orientarão mais que ensinarão, acompanharão mais do que informarão. Organizarão, orientarão e avaliarão processos e ‘não darão aula’ no sentido tradicional de foco na transmissão da informação” (MORAN; VALENTE, 2011, p. 51). A intervenção pedagógica do professor não pode ser apenas conceitual, contudo visando ao desenvolvimento ético do estudante. O professor A alude a um possível caminho:

eu acho que a gente pode ajudá-lo [o aluno] a compreender o que é colaborar, e ele começar a ser mais colaborativo. Sem a colaboração dele também o processo não anda, porque o sentido da educação escolar, o sentido da educação sistemática é o aluno. Sem o aluno não há esse processo de ensino-aprendizado né. Eu acho que a colaboração é fundamental, sem ela perde a vida, a dinâmica (PROFESSOR A).

No que concerne à autoria, de acordo com essa pesquisa, essa categoria se constitui em um valor na EaD e, por conseguinte para a Educação. A autoria se apresenta como coluna basilar para que a educação de adultos universitários aconteça. Ao mesmo tempo é o elemento que mais causa apreensão nos professores: *A autoria do aluno deve ser incentivada, pois há muitas cópias e respostas prontas* (PROFESSOR H). *Para mim, a autoria é quase nula por conta de uma tradição da educação brasileira. A EaD não consegue ser diferente nesse ponto* (PROFESSOR J). *Esse talvez seja o nosso maior problema. A diferença aqui é uma só. Na EaD, ele recorta e cola. Na educação presencial ele recorta, cola e imprime* (PROFESSOR C). O professor E ainda declara que:

efetivamente muitos poucos alunos têm autoria naquilo que eles postam nos fóruns. O que a gente percebe é um corte e colagem mesmo, ou do próprio conteúdo online, ou daquilo que ele acessa muito rapidamente. Ele pega [...] as palavras principais daquele texto que você postou para discussão, e faz um corte e colagem (PROFESSOR E).

A reconfiguração das formatações digitais de escrita, a facilidade de cópia e o *remix* (LEMOS, 2005), tornaram complexos o processo de autoria e de escrita porque o universo cibernético e tudo o que ele contém, parece, em primeiro momento para o aluno, um espaço de “vale-tudo”. O texto da internet, nessa concepção, fica desguarnecido e pode representar para o estudante uma maneira mais fácil de cumprir a tarefa solicitada. O aluno pode se perceber dono daquela produção ou não distinguir qualquer problema moral em tomar posse dela, sem referenciá-la. Essa é uma questão ética importante imbricada no processo educativo do sujeito e da formação de identidade pessoal.

O papel docente no AVA deve ser antes o de orientador em todas as dimensões e não do simples doador de informações ou de supervisor da cópia do aluno. Informar o Google faz melhor do que qualquer professor. O docente tem um relevante desafio que é o de aglutinar em torno do fórum um projeto ético de construção responsiva do conhecimento e de desenvolvimento de um aluno-autor. Por isso, o professor precisa ser capacitado continuamente no sentido de ter em contínuo desenvolvimento competências didáticas e discursivas que lhe permitam atuar de maneira efetiva e eficaz no fórum de discussão e no AVA. Esse procedimento pode minimizar as tentativas de transposição didática de práticas pedagógicas lineares e cartesianas para a realidade virtual de aprendizagem. O *remix* (LEMOS, 2005), por exemplo, muito utilizado pelos alunos, pode ser aplicado pelo professor de maneira didática e proveitosa, caso ele tenha conhecimento sobre isso, e um planejamento didático que esquematize a proposição de atividades em que os alunos trabalhem em grupo mediante a construção do texto coletivo.

A *remixagem* possibilita a alteração do texto alheio porque está baseada na tríade: emissão, conexão e reconfiguração (LEMOS, 2005). Entendemos esse recurso como importante e apropriado para combater a cópia do aluno na EaD, na medida em que o docente conseguir estabelecer atividades que exijam o trabalho colaborativo, no qual estejam previstas práticas de *remix* para a criação de *commons*, ou seja, a produção coletiva e pública dos alunos em um espaço comum. Essa possibilidade, bem como outras alternativas disponibilizadas pelos REA³²,

³² Para conhecer os REAs disponíveis, acessar <http://educacaoaberta.org/dados/>

podem instigar à produção discente de hipertextos e oferecer uma alternativa comunicacional plural, dinâmica e mais aprazível para o estudante porque amplia as formas de comunicação e de pesquisa ao longo do trabalho no fórum. O uso de recursos abertos educacionais também promove a educação aberta, incentiva práticas de colaboração e compartilhamento, favorece o acesso ao conhecimento e estimula professores e estudantes a serem coautores.

O professor D explicita a recorrência com que aparecem as cópias de textos da internet nos comentários realizados pelos alunos no fórum:

tem muitas dificuldades mesmo de lidar com essas mudanças, é uma mudança para o professor também. Por que as vezes, você diz: gente eu já li isso em algum lugar, mas a gente já não sabe mais de onde leu. [...] Quando a gente quer descobrir a fonte, de onde o cara tirou. Você joga uma palavrinha e descobre o texto inteiro. Acho que a gente começa a discutir ética, o que é o respeito ao trabalho do outro (PROFESSOR D).

Ainda sobre o tema cópia e autoria, o professor J responde que “*a autoria do aluno deve ser incentivada pois há muitas cópias e respostas prontas*” e “*professores e alunos precisam exercitar a autoria porque a autoria é o maior problema na EaD*” (PROFESSOR R). “*Um aluno no presencial que cola ou que pega um trabalho do colega e copia e coloca o seu nome está incorrendo no mesmo erro, independente se é presencial ou a distância*” (PROFESSOR C). Assim sendo, a cópia é uma questão de natureza ética na educação superior e não está ligada à modalidade de ensino, mas relacionada às práticas sociais realizadas pelas pessoas no meio social, à inteligibilidade da vida narrativa do aluno-pessoa, da responsabilidade pessoal e do teor teleológico da atividade acadêmica (MACINTYRE, 2001) para o estudante. O professor A, em seu depoimento, evoca o conceito de “*tempos líquidos*” de Bauman (2007) e aponta para a mesma necessidade exposta por MacIntyre (2001) no que tange à indispensabilidade da reconstrução moral:

a ética tem que fazer parte do processo educativo. É claro, eu acho que é a alma. A ética é necessária, é indispensável, ela é a própria vida acontecendo. A gente vê por aí que a nossa sociedade hoje está sofrendo com a falta da ética. Nós estamos em tempos líquidos, [...] estamos sendo convocados a destruir tudo o que é sólido. É como uma pedra que destrói e vira tudo pedra. É pior do que isso, porque não é fragmentar a rocha, é transformar a rocha em líquido (PROFESSOR A).

Enquanto Bauman (2007) entende que a gênese da insegurança existencial do sujeito está na desregulamentação e no enfraquecimento das relações humanas, MacIntyre (2001) compreende que a crise está nos desacordos morais originados pelo Emotivismo. Nós,

professores a vemos cotidianamente na relação social estabelecida em sala de aula presencial ou nas discussões nos fóruns. Tais fatos nos levam a pensar sobre a necessidade de um projeto ético na EaD. Mas, por que estabelecer um projeto dessa natureza para a educação a distância? Porque a Educação é um ato intencional e precisa contribuir para a formação plena de estudantes que sejam protagonistas de suas histórias. Principalmente, porque pedagogos e professores atuam ou atuarão como profissionais para formar as futuras gerações. Ademais, para possibilitar a esses sujeitos uma “vida boa” (MACINTYRE, 2001) e para a construção do aluno-autor que tenha a consciência como um componente regulador e responsivo (BAKHTIN, 2003) de seus atos, de forma que seu discurso expresse valores em relação a si mesmo e ao outro.

Os depoimentos a seguir demonstram como a educação no Brasil precisa desenvolver essas competências éticas expostas acima, bem como a habilidade discursiva e autoral nos seus alunos, independente da modalidade ser presencial ou a distância. Os professores A e B declaram, respectivamente, que o problema da autoria na educação é:

um problema também da educação presencial. Um problema da nossa educação. Na fase do copiar e colar. Uma fase de ter uma preguiça de produzir. Isso é consequência do sistema educacional que a gente tem. Não é culpa individual do aluno. Então isso a gente ainda tem que trabalhar. Porque eles não são sujeitos. Nem todos né, tem uma parte que sim. *Mas não são sujeitos daquilo que muitas vezes é postado nos fóruns.* Eles reproduzem ideias, não só copiando, mas reproduzem ideias culturais. Você vê que aquela estrutura mental não é dele. Mas repito, não é um problema da educação a distância, é um problema da Educação. Eu acho que a gente precisa melhorar nisso. Eu acho que o Brasil está muito abaixo dessa qualificação (PROFESSOR A).

inexistente ou quase inexistente em qualquer que o tipo de educação. A educação brasileira não discute autoria. A educação brasileira é uma educação de tutela. Então o aluno espera uma educação de tutela. A gente acabou se acostumando a isso. Quando você quer quebrar isso é muito difícil. Então eu acho que não é uma característica da EaD, mas uma característica, infelizmente, da educação brasileira. A gente espera que uma educação saudável seja aquela em que o aluno seja autor. Mas, você vê aluno, inclusive em pós-graduação, onde ele espera ser tutelado, onde ele quer ser lembrado do calendário, lembrado da tarefa dele. Portanto para mim, a autoria é quase nula por conta de uma tradição da educação brasileira. A EaD não consegue ser diferente nesse ponto (PROFESSOR B).

A consciência e a aprendizagem responsiva contribuem para que o aluno-autor se reconheça como sujeito historicamente moral e distinga seu papel social com lucidez de valores éticos. O aluno só consegue ser autor quando entende que a posse da linguagem e a habilidade em utilizá-la são componentes de autoridade que ele detém (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, o professor D declara que autoria:

é fundamental não só na *online* como na presencial. Costumo dizer que para se ter autoridade é preciso ser autor. Sempre comento com eles sobre a etimologia da palavra autoridade que tem a ver com autoria. Você só é visto se for autor. Então, só é autoridade se for autor, se conseguir se colocar e fazer seu fazer a partir de seu conhecimento, da construção do saber (PROFESSOR D).

Os professores C e H ratificam os depoimentos acima, respectivamente:

esse talvez seja o nosso maior problema. É muito comum o aluno pegar uma citação da internet e jogar. Esse aluno deve ser estimulado a escrever com suas próprias palavras? Estimulado a pesquisar, mas a escrever com suas próprias palavras. [...]. Eu vejo os mesmos problemas [...] no presencial. Mas dentro do contexto, já que estamos falando de ética, dentro do contexto da ética são os mesmos (PROFESSOR C).

Pela minha visão, que trabalho muito com os alunos da área de EaD, eu tento mostrar a eles a importância de você tentar criar um trabalho próprio, de sua autoria, ou ter o cuidado de mencionar os autores quando você indica os trabalhos de outras pessoas. Porque os alunos têm o hábito de fazer um copiar e colar, e depois simplesmente colocar como deles e ainda se aborrecer com o professor quando a gente pede para que eles façam alterações (PROFESSOR H).

Para ser aluno-autor, o estudante terá que, *a priori*, se perceber como sujeito histórico-social e a partir desse reconhecimento definir seu estilo linguístico e sua presença no fórum. Ou seja, a escolha ética e a tomada de consciência antecedem à escrita autoral porque o enunciado liga o falante, os ouvintes e as situações que os conectam (BAKHTIN, 2003). A partir das várias vozes e discursos sociais estabelecidos no fórum e no conteúdo da disciplina, o aluno-autor escolherá tomar ou não uma posição axiológica, fundamentada na sua consciência. A autoria, portanto, é de responsabilidade de seu autor e não pode ser separada dos vínculos éticos que a precedem e a determinam. Nesse sentido, plagiar é uma deliberação discente que produz atitudes responsivas diretas e repercussão moral. É uma escolha não ética feita pelo estudante, decorrente de suas práticas sociais articuladas às regras morais vividas em circunstâncias concretas (BAKHTIN, 2003). Esse fato fica explícito no relato seguinte: “*Isso é muito sério porque nós estamos formando pessoas que vão formar pessoas. E quando eles estão lá na frente, [apresentando] o TCC, os trabalhos de conclusão de curso... ficam tão desesperados!*” (PROFESSOR D). Esse depoimento e o que se segue demonstram a necessidade de formação em várias dimensões na escola básica. Quando o professor D afirma que os alunos ficam nervosos (E como professora corroboro essa afirmação), eles assim se comportam, geralmente

porque se sentem despreparados para estarem à frente da turma na condição de argumentadores de ideias ou expositores de conteúdo, como diz o professor B:

Pois é, a minha preocupação no ensino superior é por isso, porque eu acho que na educação superior a gente pode fazer muito pouco sobre esse ângulo. Eu acho que isso tem a ver com a formação educacional de toda a criança, de toda a história escolar dela, e isso é uma deficiência no nosso país. A gente cada vez mais vê gestores públicos irresponsáveis, professores irresponsáveis. Há claro belíssimas exceções, mas são exceções. Então a gente não pode esperar que no ensino superior o aluno chegue eticamente pronto porque é um processo de quem deveria estar formando, mas ele não formou (PROFESSOR B).

Ser responsável implica em se assumir diante dos outros como um sujeito que é ajuizado pelo que fala, faz ou escreve. Autoria no fórum é ato ético e responsável porque é *“uma questão fundamental em que o aluno tem que aprender a pesquisar e não simplesmente copiar e colar”* (PROFESSOR E). Ao se assumir como sujeito histórico, se reconhece como autor no fórum (e na vida), se projeta “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2005) e evidencia sua presença. O professor E declara a dificuldade de o aluno criar um enunciado próprio ou compreender a função social e pedagógica do fórum de discussão:

Porque nem no fórum a gente consegue que eles tenham a própria autoria. A gente não dá conta no fórum de dizer para ele fazer o ir e vir. A gente não consegue fazer com esse aluno tenha uma autoria própria. Porque ele só sabe dizer para você assim: _ Eu fui lá, eu posteí, eu quero o ponto. Ele não entende que postar é algo a mais, e não simplesmente postar (PROFESSOR E).

Para a categoria presença, encontramos como principais indicadores, ou seja, a frequência de aparecimento de determinados termos (BARDIN, 2002), as palavras participação, atuação, interação, construção e hábito. Um professor se referiu a essa categoria como afeto. Identificamos ainda, que alguns professores entendem esse componente como prazos e cumprimento de tarefas. Apenas um professor afirmou que não vê a presença como algo importante na EaD, o que nos causa muita estranheza! Mas, talvez, esse professor tenha entendido presença como elemento espaço-temporal.

Interessante notarmos que a palavra afeto mencionada por um dos professores, nos remete ao conceito de distância transacional de Moore (1972) e de presença social de Garrison, Anderson e Archer (2007). Esse tipo de distância está ligado à percepção psicológica de afastamento. A afetividade parece ser um bom prenúncio para diminuir a distância transacional,

porquanto presença é o elemento de coesão do grupo e liberadora da co-presença (HEIDEGGER, 2005) como afirma o professor A:

Eu acho que a nossa presença como professor, a gente arrasta, o exemplo arrasta. Então se eu sou presente, eu não sou presente no sentido de responder na hora né, de cumprir as métricas, não, não, não. Se eu tenho a Educação como uma escolha né, se eu sou professora por escolha então eu vou motivar esse aluno a se fazer presente, a colaborar[...]. Claro a gente não atinge a todo mundo não né. Grande parte ainda não compreendeu esse processo. Mas não compreendeu não é porque ele está na educação a distância não. Ele faria isso do mesmo jeito se tivesse na educação presencial (PROFESSOR A).

O professor H reforça a análise do professor A quando declara que:

o aluno só quer um pouco de carinho porque ele ainda tem uma visão muito presencial da EaD. Inicialmente ele apresenta uma centena de dúvidas e incertezas. Ele diz: _ Eu não aprendi isso, não sei aquilo, isso não está nas aulas. Mas, se você responde aos questionamentos dele, ele começa a caminhar sozinho, começa a encontrar as respostas (PROFESSOR H).

Ser presente é “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2005). Escolher fazer um curso a distância implica na condição de estar presente naquele ambiente digital e assumir todas as suas atribuições. A condição da presença discente pode ser aprimorada se o professor conseguir estabelecer vínculos afetivos no AVA e na discussão nos fóruns. Na pesquisa com os alunos, o estudante 17 declara que presença é o “*afeto que se estabelece em meio às ações de participação e produção num ambiente colaborativo*”. Esse depoimento confirma os pressupostos da teoria da tridimensionalidade de Verdium e Clark (1991) posto que evidencia a relevância da tríade apoio, competência e autonomia, como afirmou o professor H no depoimento imediatamente anterior, acerca da importância do carinho que deve ser dispensado ao aluno. O apoio concedido pelo professor ao estudante age como um propulsor de autoconfiança para que esse sujeito desempenhe suas atividades acadêmicas com dedicação. As habilidades cognitivas, sociais e comportamentais dos estudantes serão afloradas na relação de reciprocidade no fórum ou em qualquer outro grupo de convívio (PIAGET, 1973) porque inteligência e conhecimento perpassam pelas relações sociais.

Colaborar no fórum é o momento constitutivo do ser-aluno enquanto ser-no-mundo. Isso decorre da realidade hodierna que redimensiona o conceito de presença, mediante a produção de um mundo virtual que está contido na nossa vivência, enquanto sujeitos contemporâneos. O professor B consegue essa compreensão factual sobre a presença no mundo cibernético:

Pois é, me incomoda chamar a educação que não é de EaD de educação presencial. Porque parece que a EaD é uma educação “ausencial”. E ela é tão

ou mais presencial do que a outra já que na educação, que a gente chama de presencial, eu vejo o aluno, geralmente uma vez por semana. Meu contato com ele é uma vez por semana. Na educação a distância eu posso estar em contato com ele todos os dias, todas as horas que ele estiver falando comigo. [...] Eu tenho dificuldade de separar esse presencial. [...]. Eu não vejo a ausência do aluno na educação a distância (PROFESSOR B).

A presença para existir tem que, obrigatoriamente, estar relacionada, conectada, ligada, agregada, unida a algo ou a alguém. Presença sempre é “ser-em” (HEIDEGGER, 2005) com outros entes, sejam eles um computador, um livro ou uma pessoa. A presença só emerge à medida que o sujeito consegue se apresentar, por si mesmo, e deixar sua marca no mundo (HEIDEGGER, 2005, p. 96).

Estar no fórum e não participar das interações é uma escolha ética, deliberada e pode, de acordo com a perspectiva heideggeriana, ser considerada presença, no entanto um tipo deficiente de presença. O professor E constata essa forma de presença quando anuncia que “*não tem nem 50% de alunos que estão inscritos na disciplina, presentes no fórum*”. A presença é “ser-no-mundo”, tem sua essência no compartilhamento com os outros e está unida ao “*afeto que se estabelece em meio às ações de participação e produção num ambiente colaborativo*” (PROFESSOR R). Caso isso não ocorra, há uma deliberação pela presença deficiente:

Muitas vezes você tem aquele aluno que fragmenta em 6 ou 8 postagens, ou aquele mesmo aluno que volta ali muitas vezes, às vezes ele não está nem crescendo, mas tem o hábito de ir e voltar. Alguns não, eles começam meio tímidos e crescem, mas você não tem nem 40% efetivo de uma turma participando efetivamente de um fórum (PROFESSOR E).

“*Sem presença, não há colaboração, nem cooperação. O que seria o fórum de discussão sem a presencialidade online do aluno? O que seria o fórum de discussão sem que ele te questione ou questione os colegas?*” (PROFESSOR G). No momento em que o estudante se distingue enquanto “eu” (MACINTYRE, 2001) no mundo, passa a compreender sua identidade pessoal e assinala sua presença na universidade. “*A presença no fórum é importante porque de uma forma ou de outra, ainda que o aluno simplesmente faça o copiar e colar, vai participando do fórum e adquirindo um hábito de participação*” (PROFESSOR H). Presença é mundo compartilhado no qual a presença de um sujeito libera a copresença de outros: “*Eles já vêm com concepções, que na nossa área de estudo da língua de sinais chamamos de mitos. Primeiro temos que desconstruir esses mitos. E se ele não estiver ali, como desconstruir esses mitos?*” (PROFESSOR G).

Ser ou estar presente, portanto, é uma escolha, mas que pode sofrer intervenção docente. Decidir por estudar sozinho, apenas lendo o conteúdo das aulas ou participar dos fóruns, compartilhando impressões, experiências e conhecimentos é uma escolha existencial e ética realizada pelo estudante. Postar ou não; copiar ou não; estudar ou não; comprometer-me ou não, é presença, mesmo que deficiente. Essas são díades que se configuram como escolhas contínuas e necessárias ao exercício moral do sujeito e são escolhidas com base em valores e princípios orientadores. Nesse sentido, a reflexão ética no ambiente universitário contribui para que o estudante exercite sua capacidade de deliberar, fundamentada em valores morais que sustentem um agir social ético, e uma prática laboral voltada para o bem comum. No espaço acadêmico, o professor pode colaborar a partir da mediação nos fóruns, não só nos aspectos técnicos e conceituais, mas sobretudo, na intervenção pedagógica acerca dos valores éticos para auxiliar o estudante no processo de reflexão e deliberação. Por isso, ratificamos a importância da educação ética no ambiente acadêmico.

Entendemos que o professor pode atuar como estimulador da presença do aluno e da co-presença (HEIDEGGER, 2005) do grupo, por meio do desenvolvimento das presenças social, cognitiva e de ensino (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2007). A presença social do aluno pode ser potencializada, pelo professor, logo nos momentos iniciais do curso, por ocasião do acolhimento dos estudantes (COELHO, W.G, 2013; PALLOFF; PRATT, 2009; GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2007). A comunicação eficaz e calorosa do docente desperta no aluno a habilidade de se projetar para além do ambiente real e estabelecer um relacionamento pessoal com seu professor e colegas no AVA. A presença cognitiva do aluno será consequência dos estímulos oferecidos pelo docente, correspondente ao enunciado proposto e aos desafios que ele prescreve. Conforme afirmam Garrison, Anderson e Archer (2007), o modelo de inquirição, como descrito no capítulo 3.4, é indicado para a manifestação e a operacionalização das presenças social, cognitiva e de ensino. Esta última é resultado do desenvolvimento dos dois tipos anteriores de presença que desencadeiam um processo de satisfação e de contentamento do estudante em encontrar a turma e o professor no AVA e realizar as atividades de modo colaborativo. A presença social caracteriza o estabelecimento do laço social, porque há um sentido psíquico de comunidade (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2007) e a constituição de interações mútuas. Esse tipo de interação gera laços dialógicos que são caracterizados pela intimidade, proximidade e intencionalidade em criar e manter uma conexão (RECUERO, 2009). Pela minha vivência acadêmica na EaD, posso afirmar que, em geral, os laços sociais fortes nas redes resultam em encontros presenciais.

Dando continuação à análise dos dados, passaremos agora a expor as informações concernentes aos questionários aplicados com os alunos. Como proposto no item Procedimentos Metodológicos, optamos pela triangulação dos dados, mediante a comparação entre os dados coletados nas entrevistas e questionários com professores, nos questionários com os alunos e nas informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Assim, daremos prosseguimento à análise desses dados, evidenciando primeiramente as informações coletadas na pesquisa com os estudantes. Logo em seguida, trataremos dos elementos trazidos do PPP do curso. O terceiro objetivo específico desta tese, tinha como propósito averiguar com os estudantes de Pedagogia se os debates promovidos nos fóruns de discussão fomentam reflexão pedagógica ou ética em sua formação ou vida social.

Foram enviados 112 questionários aos alunos e o retorno de resposta foi de apenas 33 questionários preenchidos. Como estava proposto em nosso planejamento metodológico inicial, dividimos o grupo em 2 subgrupos menores: subgrupo 1 (alunos do 1º ao 4º período), obtivemos 9 respostas para esse subgrupo, e subgrupo 2 (alunos do 5º ao 8º período) que alcançou 23 devoluções de respostas. Essa divisão se deu pelo fato de tentarmos identificar se houve um crescimento conceitual sobre ética e outros conceitos valorativos, no decorrer do curso de Pedagogia, nos alunos iniciantes e formandos e se esse desenvolvimento repercutiu nas ações desses discentes.

No grupo 1, distinguimos como categorias *a posteriori*, as unidades de registro: normas de conduta, profissão, valores e atitude. No grupo 2, essas unidades foram: respeito, valores, regras sociais, conjunto de princípios, atitudes corretas e bem. Nesse grupo, somente um estudante mencionou a ética como algo relacionado ao trabalho. No grupo 1, houve uma incidência maior em relação a essa ideia de união entre ética e trabalho. Possivelmente, esse pensamento é advindo do senso comum, pelo fato de ouvirem frases do tipo: “fulano não foi ético”, “ciclano faltou com a ética profissional”.

Percebe-se, então, que houve um desenvolvimento conceitual acerca da ética, porquanto os dados demonstram que, nos períodos posteriores, as respostas dos estudantes se aproximam mais do conceito de ética como reflexão acerca da prática moral do homem social. O estudante 14 declara que ética está relacionada com a formação de “*conceitos e valores que as pessoas deveriam aprender desde pequenas para se tornarem adultos éticos*”. Outro estudante relata que ética se refere à “*capacidade de avaliar as ações em relação aos efeitos e a repercussão das mesmas na sociedade*” (ESTUDANTE 03). O estudante 7 afirma ser a ética “*um conjunto de princípios, valores e virtudes para o bem próprio e dos outros.*”

Chamou-nos atenção uma declaração sobre a pergunta o que é ética: “*É o modo de ser e pensar de cada ser humano*” (ESTUDANTE 11). Essa ideia nos reporta às noções emotivistas. Entendemos que a forma de pensar de cada pessoa pode ser discordante, mas valores éticos permanecem inalterados e comuns a todos, livres das preferências pessoais. Nesse tocante, os estudantes 02, 16 e 23 declaram, respectivamente, que ética “*são valores morais e princípios que norteiam a conduta humana*”, “*tomar as atitudes corretas, respeitando o direito do outro*” ou ainda, a capacidade de “*agir com respeito*”.

A segunda questão perguntava se os conteúdos das aulas tratavam de questões relacionadas à ética. A grande maioria dos alunos afirmou que sim. Nenhum estudante marcou “não” para essa pergunta, e cerca de 18% dos estudantes entrevistados afirmou que “raramente” os conteúdos das aulas relacionavam ou discutiam questões éticas.

A terceira pergunta era a seguinte: Você discutiu questões éticas, nos fóruns, que podem influenciar o seu trabalho como pedagogo? Novamente, a grande maioria dos alunos afirma ter conversado sobre questões éticas nos fóruns, e que essas discussões influenciaram ou influenciarão no trabalho como pedagogo. Nessa pergunta, se manteve o percentual de 18% para os alunos que responderam “não”. No entanto, nenhum aluno respondeu que raramente debateu assuntos éticos nos fóruns.

Na questão 4, o objetivo era saber se as discussões nos fóruns promoveram crescimento ético na vida social e/ou na prática daquele sujeito enquanto pedagogo ou professor. A grande maioria afirmou que sim, que houve mudança nessas práticas. Um percentual de 11% afirmou que não houve nenhuma transformação na prática social ou laboral advinda das discussões nos fóruns.

Aos alunos que responderam “sim” na questão 4, foi perguntado como as discussões promoveram crescimento ético em sua vida social e laboral. No grupo 1, as respostas dos estudantes apontam que essas discussões contribuíram para esclarecê-los quanto aos direitos e deveres do cidadão, inclusão e empatia: “*Promoveram ampliação do meu conhecimento em relação às necessidades e dificuldades antes desconhecidas, que me fizeram aprender e me colocar mais no lugar do outro*” (ESTUDANTE 18). “*O que mais está sendo discutido é a inclusão de deficiente na educação, me tocou profundamente a importância de incluirmos os nossos alunos*” (ESTUDANTE 17). “*Através da participação nos fóruns podemos trocar informações e crescer como cidadão que respeita os direitos da sociedade, da natureza e da vida como um todo*” (ESTUDANTE 20). Para o estudante 04 as discussões nos fóruns promoveram mudança no sentido de “*ser uma professora que sabe dos direitos dos meus alunos e cumpre meus deveres*”.

O grupo 2, aponta em suas respostas que as mudanças estão relacionadas, principalmente, ao aperfeiçoamento do conceito de alteridade, porque é importante *“saber ouvir o outro, sem prejudicar, e não fazer críticas destrutivas ao trabalho alheio* (ESTUDANTE 22), *“repensar, questionar e respeitar as diferenças”* (ESTUDANTE 16).

Parece-nos que as discussões promoveram a possibilidade do diálogo, a partir da perspectiva do outro: *“a capacidade de opinar sem ser dono da razão. Ver a colocação dos outros sem essencialmente perder minha crença e convicção”* (ESTUDANTE 04); *“passei a ver certos costumes de pessoas diferentes com mais respeito, e tento entender antes de criticar”* (ESTUDANTE 09). Outro aluno ainda declara: *“vejo o ensinar com outros olhos. Com olhos de educador, não só de professor”* (ESTUDANTE 13).

Ainda nessa categoria, conseguimos perceber incremento e ampliação dos conceitos estudados, e relatos de aplicação desses conceitos nos depoimentos dos estudantes que estão nos períodos mais avançados. Enquanto os estudantes do grupo 1 se detiveram nos conceitos básicos de direitos e deveres, os alunos do grupo 2 avançaram na apreensão e aplicação dos conceitos estudados no cotidiano social e profissional, como demonstram os últimos relatos dos estudantes 04, 09, 16 e 22.

Parece-nos, de acordo com a interpretação dos relatos dos estudantes, que o grupo 1 é sensibilizado para um olhar mais cuidadoso sobre o “outro” e que esse tema, no decorrer do curso, vai sendo lapidado com a intenção de tornar o estudante um sujeito mais tolerante. Vemos nisso um aprimoramento dos valores morais e formação ética na universidade. No entanto, esse fato parece-nos contraditório com as declarações dos docentes, quando afirmam que os estudantes ao realizar as postagens nos fóruns, não têm *“a percepção do outro”* (PROFESSOR E). Talvez os discentes direcionem esses conhecimentos para o ambiente escolar, e não os utilizem diretamente em suas postagens nos fóruns ou em suas próprias trajetórias acadêmicas, de maneira imediata.

Em relação às categorias de autoria, colaboração e presença, os estudantes do grupo 1 definem autoria como: pesquisa, dúvida, publicação e escrita do pensamento. Um aluno afirma que autoria é poder *“colocar suas dúvidas e afirmações”* (ESTUDANTE 03). Outros alunos destacam que autoria é *“aquilo que se publica”* (ESTUDANTE 17) quando se faz *“uma pesquisa sobre determinado tema”* (ESTUDANTE 05) e se colocam *“dúvidas em forma de questionamentos”* (ESTUDANTE 21).

O grupo 2 interpreta essa categoria como: produção autônoma, construção do conhecimento, invenção e exposição de ideias, porque autoria diz respeito ao *“que o aluno consegue distinguir e elaborar sozinho, embora tenha referenciais teóricos permeando essa*

construção” (ESTUDANTE 16). “*É a capacidade de se apresentar e se enturmar, falar o que estuda, onde, dialogar com o professor e colegas*” (ESTUDANTE 13) e de “*construir um pensamento, uma opinião, uma tese própria, embasado em autores*” (ESTUDANTE 04). Percebemos crescimento conceitual nessa categoria porque o grupo 2 a interpreta como produção pessoal mais elaborada e processo reflexivo, ao contrário do grupo 1 que a vê como um relato do que foi aprendido ou a expressão de dúvidas.

Sobre a categoria colaboração, o grupo 1 identificou esse componente como ajuda, no sentido de “*contribuir com aquilo que é importante para o crescimento do grupo em geral*” (ESTUDANTE 13) ou ainda para a melhoria do AVA: “*o aluno posta ideias para melhorar o sistema*”. O grupo 2 define essa categoria como: interação, participação no debate, experiências, ajudar os colegas nas dúvidas e relação com os professores. Algumas definições interessantes são expostas a seguir: “*O que pode se acrescentar em relação ao outro aluno*” (ESTUDANTE 02). “*Quando o aluno está em um debate, uma discussão, os conhecimentos são formados pelo grupo*” (ESTUDANTE 13). “*Aquilo que fazemos para levantar questões para todo grupo*” (ESTUDANTE 16). “*Suas contribuições nas questões explanadas pelos professores ou colega: contos de casos e exemplos para ilustrar mais a discussão*” (ESTUDANTE 22). “*Colocar suas experiências diante das questões*” (ESTUDANTE 12).

Na categoria presença, o grupo 1 a interpreta como participação e interesse. “*Presença nas aulas é assistir as aulas e participar dos exercícios e fóruns*” (ESTUDANTE 06). O grupo 2, entende presença como participação, interação e constância no fórum. Presença no AVA é “*estar atento ao contexto*” (ESTUDANTE 01), “*fazer a sua parte*” (ESTUDANTE 16), “*aquele aluno que respondeu o que foi perguntado pelo professor e acompanhou a resposta dos colegas para debater sobre o assunto*” (ESTUDANTE 12). Estar presente, para o grupo 2 é ainda “*estar pelo menos uma vez no fórum para responder o que foi perguntado*” (ESTUDANTE 11) e responder às “*obrigações e interações dentro da sala de aula*” (ESTUDANTE 07). Presença corresponde à “*sua consulta, suas dúvidas, sua integração com os outros*” (ESTUDANTE 05), à *frequência, à participação* (ESTUDANTE 16).

Os resultados concernentes à essa categoria, apontam que os alunos estabelecem dois critérios diferentes para definir presença na EaD, independentemente de o aluno estar localizado no grupo 1 ou 2 dessa pesquisa:

1. os estudantes estabelecem associação intrínseca entre presença e colaboração, admitindo a realidade virtual como um componente na relação de aprendizagem .
Nessa indicação podemos pensar que os alunos já conseguiram estipular a

separação, mesmo que intuitivamente, entre distância espacial, transacional e presença social;

2. os estudantes não se desprenderam da perspectiva física de presença e a entendem na EaD, tal qual a compreendem na sala de aula presencial: como frequência nas aulas e cumprimento de tarefas no ambiente físico.

Prosseguindo na análise dos dados, faremos agora a exposição de alguns aspectos do PPP relacionando-os à investigação pretendida nessa tese. A intenção de examinar o PPP recai sobre a possibilidade de verificarmos nesse documento a inclusão de conceitos éticos na formação dos pedagogos no ambiente digital.

Ao analisarmos o PPP do curso pesquisado, identificamos que tem como objetivo geral formar profissionais preparados para compreender a dinâmica da realidade, e responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea, atuando em uma complexa cadeia de atividades. Para isso o curso estabelece os seguintes objetivos secundários:

- i. Compreender a dinâmica da realidade tendo em vista uma atuação do profissional crítico e criativo;
- ii. Ampliar a reflexão quanto ao fazer pedagógico e suas implicações na realidade social;
- iii. Conceber a ação pedagógica como *lócus* da articulação entre as teorias, conhecimentos e saberes determinados e originados na prática e elaborados na pesquisa educacional;
- iv. Aprofundar conhecimentos que contemplem a pluralidade de saberes teóricos e práticos necessários ao planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos educativos desenvolvidos pelos diferentes sujeitos da aprendizagem, nas diversas instâncias e modalidades de ensino, aliados à gestão e à pesquisa;
- v. Usar diferentes linguagens e tecnologias na promoção da aprendizagem, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade;
- vi. Preparar um profissional da educação proativo comprometido com a inclusão social e com a diversidade cultural, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética;
- vii. Formar o profissional de educação preparado para atuar: nas organizações escolares na docência e na gestão de sistemas educacionais, no planejamento, na coordenação/supervisão pedagógica e avaliação de projetos educacionais e nas organizações não escolares em projetos educacionais, em programas de educação continuada e de desenvolvimento organizacional e planejamento estratégico e operacional.

O documento entende que para garantir a possibilidade de um trabalho interdisciplinar é necessário que se divida o currículo em eixos temáticos, a fim de que o aluno construa seu pensamento teórico, gradativamente. Os eixos formam um conjunto que envolve os conceitos de: sociedade, cultura, história, educação, espaços educativos, aprendizagem, subjetividade, conhecimento, ensino, trabalho, políticas, gestão, currículo, ética e compromisso social. Tais eixos têm a intenção de integrar diferentes disciplinas e organizar projetos e atividades complementares, de acordo com os interesses e necessidades de cada região.

As concepções teóricas utilizadas no PPP foram o conceito de sujeito sóciohistórico de Vygotsky e a ideia sociotécnica de Pierre Lévy. O PPP desse curso estabelece a Educação como processo de construção de conhecimentos a partir dos pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer de Delors (2010). O professor é denominado de professor-tutor e visto como sujeito orientador, instigador e que é capaz de direcionar os alunos ao trabalho cooperativo e colaborativo mediante a potencialização do diálogo, da troca de conhecimentos e da produção coletiva dos discentes. Compreendem que as ações pedagógicas devem articular os saberes e as práticas, vinculando-os aos ideais da ética, da responsabilidade, da cidadania, da solidariedade e do espírito coletivo, e direcionando-as ao atendimento das necessidades da comunidade regional e local.

Com relação aos dados coletados nas pesquisas de campo, conseguimos observar que o trabalho nos fóruns permitiu uma construção gradativa de conhecimentos acerca da ética, conforme prevê o PPP do curso e também foi constatado no conceito de alteridade, exposto em parágrafos anteriores.

No que tange aos professores, não os identificamos como sujeitos instigadores de processos colaborativos, como pressupõe o PPP do curso. Ao contrário, essa prática pareceu-nos incipiente, de acordo com os relatos docentes. Não afirmamos com isso que os professores entrevistados sejam contrários à prática colaborativa. Apenas constatamos que essa atividade não é efetivada com fluência e regularidade pelos docentes. Possivelmente isso acontece pela falta de uma diretriz da coordenação de cursos que planeje práticas colaborativas em conjunto com os docentes. Vemos nesse episódio, a necessidade de reorientação metodológica, e de capacitação docente para o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos professores, visto que, uma das críticas reiteradas dos docentes concerne à falta de participação, ou à participação alienada dos estudantes. Não encontramos, portanto, nesse quesito, consonância entre o que diz o PPP e os relatos de alunos e professores.

No que se refere às categorias de autoria, colaboração e presença, distinguimos ocorrências interessantes na correlação entre os dados da pesquisa com professores e

estudantes. Autoria para os estudantes entrevistados (dos períodos mais elevados) é a produção autônoma para a construção do conhecimento, ou seja, a capacidade de caminhar sozinho na busca orientada. Os professores também percebem a autoria dessa maneira, no entanto, os docentes consideram essa habilidade discente como quase nula no fórum, devido à insistência dos alunos na prática de copiar e colar. Em contrapartida, os estudantes em nenhuma das respostas, mencionaram esse fato, tampouco aludiram à dificuldade de serem autores nas postagens.

Com relação à categoria colaboração, observamos que professores e estudantes a compreendem como a atividade compartilhada. No entanto, não percebemos nas falas dos alunos nenhuma menção à ausência dessa prática nos fóruns. Pelo que foi notado, para os estudantes, colaboração corresponde ao compartilhamento de experiências pessoais ou pequenos comentários em relação às postagens de colegas. Os estudantes parecem achar suficiente essa forma de participação e a definem como colaboração. Para os docentes essa categoria corresponde à produção coletiva de conhecimento, mediante atividades realizadas com o esforço e aplicação do saber do grupo. Embora, ainda não consigam estabelecer atividades realmente colaborativas e frequentes no grupo. Observamos ações isoladas de um ou outro professor.

No que corresponde à categoria presença, a maior parte dos alunos a interpretam como participação, interação e constância no ambiente, tendo apenas um estudante que a conceituou como afeto. Os docentes têm a mesma interpretação da maioria dos alunos, inclusive percebem-na como um hábito do aluno. Notamos, que apareceram nessa categoria as palavras hábito (professores) e continuidade (alunos). Esses termos se equivalem e o conceito que subjaz a ele aponta que presença é “ser-com”, mas, pudemos verificar que alguns sujeitos da pesquisa – professores e alunos – ainda concebem presença como cumprimento das tarefas.

Consideramos que os resultados aqui expostos apontam para a necessidade do aperfeiçoamento de práticas educativas colaboradoras na EaD, bem como na elucidação de alguns conceitos e técnicas concernentes à aprendizagem colaborativa. É preciso, sobretudo a premência de instituímos processos de capacitação docente que visem o fortalecimento da educação a distância e de suas especificidades. É relevante, principalmente, o investimento no professor para que ele desenvolva e incremente suas competências pedagógicas, comunicativas, sociais, gerenciais e técnicas relativas ao trato com o ambiente cibernético. A competência docente associada às estratégias didáticas adequadas à EaD e às metodologias ativas podem ser um caminho viável para a promoção de um ambiente colaborativo, e à manutenção da comunidade virtual de aprendizagem, com vistas à formação plena do estudante universitário.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos as conclusões as quais chegamos como resultado da pesquisa realizada e retomamos os objetivos e as questões norteadoras, ambos dispostos no capítulo 1 desta tese, a fim de tentar respondê-los.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese foram estabelecidas quatro linhas de estudo que se constituíram como capítulos, divididos da seguinte maneira: valores éticos na formação de pedagogos, autoria discente na educação a distância, colaboração como ferramenta didática na EaD e presença como fator aglutinador na construção do conhecimento no fórum de discussão

O objetivo geral da pesquisa foi investigar se as discussões realizadas nos fóruns podem contribuir para a formação ética dos estudantes, a ponto de oferecer suporte ao exercício pedagógico desses futuros professores, no magistério presencial. A partir deste objetivo colocamos as seguintes questões de estudo:

- Examinar em que medida são realizadas discussões éticas relevantes no curso de Pedagogia a distância, de uma universidade no Rio de Janeiro;
- Investigar se os professores do curso de Pedagogia dessa universidade estabelecem a educação ética como parte integrante do currículo, a partir dos conceitos de colaboração, presença e de autoria;
- Os professores entrevistados compreendem o ensino a distância e seus espaços de discussão como suficientes para a formação ética de um pedagogo que atuará presencialmente?
- Quais apontamentos feitos pelos professores evidenciam desenvolvimento ético na formação docente?
- Em que medida o planejamento do currículo do curso de Pedagogia considera discussões sobre os problemas éticos e morais contemporâneos?
- Averiguar, com os estudantes do curso de Pedagogia a distância, se os debates promovidos nos fóruns de discussão fomentam reflexão pedagógica ou ética em sua formação ou vida social.

Estabelecemos como questões norteadoras, as indagações a seguir:

- A aprendizagem colaborativa pode ser uma estratégia didática para a formação de valores éticos no curso de Pedagogia?
- Autoria, colaboração e presença podem funcionar como uma tríade didática para promover aprendizagem significativa e responsável?

Propomos como possibilidade exequível para o ensino universitário e a formação de pedagogos, a utilização de práticas colaborativas como estratégias didáticas para a construção de valores éticos. Ao longo de todo o trabalho procuramos esclarecer as vantagens da

aprendizagem colaborativa, e de métodos ativos que contribuam para esse tipo de aprendizagem. Determinamos como tese nesse trabalho a assertiva seguinte: a presença ética do professor no fórum é o elemento liberador da co-presença do grupo, aglutinadora da aprendizagem colaborativa e fomentadora da autoria discente.

Acerca da primeira questão de estudo, destacamos a importância de os conteúdos disciplinares serem permeados por assuntos éticos, uma vez que as relações sociais são compreendidas por atitudes e comportamentos morais. O estudante se relaciona em todos os espaços sociais nos quais transita, e na universidade não é diferente. Ao ingressar no ensino superior, o estudante deve ser levado a compreender que o ambiente acadêmico se propõe à formação profissional (e para a vida), e que essa formação implica em responsabilidade pessoal e social diante das outras pessoas. A legitimação profissional conferida pela universidade dará ao estudante direito de operar profissionalmente e, isso é uma questão ética. No que se refere a esse aspecto, insistimos em reafirmar que o espaço acadêmico, em suas disciplinas, precisa abordar e incluir discussões éticas que promovam a reflexão de seus estudantes, acerca das práticas humanas e do comportamento moral, bem como suscitar nos discentes, a necessidade de elaboração ou reelaboração de uma orientação normativa para guiar suas ações na sociedade.

Entendemos que a missão da universidade, bem como seus objetivos são complexos, mas vitais para a evolução da Ciência, da cultura, da tecnologia, para o desenvolvimento econômico e social de seus ingressantes, assim como para o progresso do país. Por isso, contribuir de maneira legítima para esse incremento nacional é cooperar para que a educação universitária seja um bem público, que beneficie e alcance toda a sociedade.

Vemos na aprendizagem colaborativa uma alternativa possível para a formação de sujeitos competentes e éticos. A interação característica da aprendizagem colaborativa encontrará suporte na pesquisa, na abordagem progressista, na visão holística e, no processo criativo que decorre de situações de interação entre o grupo. Interagir e colaborar no AVA exigem procedimentos específicos como: conflito e discordância (BARBOZA, 2006), novas propostas, auto explicação, regulação mútua e instrução social. Tais procedimentos exigem de cada sujeito, capacidades e habilidades para ouvir o outro, postura ativa diante do grupo, acolhimento da reflexão alheia, pensamento crítico para analisar as propostas oferecidas e competências discursivas, técnicas, conceituais e éticas. Condutas acadêmicas que contenham essas ações ordenadas podem favorecer à formação de valores éticos nos estudantes.

Percebemos nos resultados da pesquisa que os professores utilizam o espaço do AVA como uma adaptação do ambiente presencial, bem como de suas práticas tradicionais de ensino. Não conseguimos identificar ações contínuas praticadas pelos professores entrevistados, que

denotassem a aplicação de metodologias ativas características da educação a distância. Entendemos que se houver uma diretriz pedagógica orientada, os professores podem começar a fazer uso de metodologias colaborativas na EaD, de modo a permitir que os estudantes experimentem processos coletivos de construção do conhecimento. A prática colaborativa enriquece a formação dos estudantes, porque a aprendizagem está fundamentada na resolução de questões, no comportamento ativo do estudante, na autoaprendizagem, no desenvolvimento de competências e na aprendizagem responsiva. Alunos formados nessa metodologia ativa, ficam mais preparados para o desafio contemporâneo que se coloca a todos nós: sermos sujeitos competentes para transitar entre as várias esferas sociais e dominá-las.

As metodologias ativas na EaD propõem como resultados discentes: pensamento crítico, capacidade de realizar investigação independente, responsabilidade pela própria aprendizagem, crescimento intelectual e maturidade ética e social (McMASTER UNIVERSITY, 2007). Essas competências conferem autoridade ao estudante para dominar os códigos linguísticos atuais, e ser capaz de refletir sobre o mundo mediante postura racional de cidadão do mundo contemporâneo.

No que corresponde a isso, podemos entender que a função do professor é de real valor e consiste na colaboração e na orientação do estudante em como aprender, porque educar não é mais, somente transmitir informações. A EaD prevê mudanças paradigmática, axiológica, epistemológica e metodológica dos processos de aprendizagem, porquanto entende seus agentes pela vertente da ação. Altera, portanto os papéis de professor e alunos, o que implica em novos comportamentos, competências comunicativas, produção compartilhada (MONTES, 2016; SALES, 2013; ARAGÓN, 2001), associação de ideias e conceitos, diálogo permanente, reflexões éticas e corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

Como dissemos anteriormente, o hábito da internet e a presença no mundo cibernético redimensionaram as relações sociais com objetos e pessoas e, reestruturaram algumas concepções, tais como: distância, interatividade, modelo comunicacional e trabalho docente. A mediação tecnológica informática engendrou distintas possibilidades em todos os âmbitos sociais, dentre eles na área educacional. Bem como, instituiu questões relacionais, humanas e éticas que ainda não estávamos habituados, conforme discorreremos no capítulo 2 dessa tese.

Esse novo universo cibernético, ao mesmo tempo que de nós exige inserção aos seus métodos e procedimentos, também nos impele à pesquisa e à descoberta de novas formas de atuação, relacionamento e aprendizado. Exige de nós, docentes, o reconhecimento de que precisamos abrir mão das formas usuais de fazer educação, em busca de maneiras colaborativas, negociadas e criativas de educar. Mediar a aprendizagem em um AVA requer dos docentes

comportamentos dinâmicos e habilidades específicas, tais como: capacidade de expressão e comunicação hipermidiáticas, produção compartilhada de atividades, capacidade para estabelecer diálogo permanente e uso de técnicas didáticas que favoreçam à criação de uma comunidade virtual de aprendizado.

A colaboração implica em uma metodologia de produção do conhecimento na universidade, que estimule a autonomia do aluno, sua criatividade e sobretudo, utilize a investigação como instrumento didático na construção e produção do conhecimento (VERDUIM; CLARK, 1991). Para que essa possibilidade metodológica se efetive é crucial a proposição de uma ação pedagógica que encoraje o estudo sistemático, e a investigação orientada com a finalidade de impulsionar o aluno a aprender a aprender (MORAN, 2015; BEHRENS, 2012; VERDUIM; CLARK, 1991), a ser corresponsável em seu processo de aprendizagem e, sobretudo, a refletir eticamente sobre o mundo que o cerca. A educação do século XXI precisa convergir em direção a um conceito amplo de educação: o de “sociedade educativa” (DELORS, 2010, p. 32), em que todos os ambientes propiciem aprendizado e desenvolvimento de talentos (DELORS, 2010, p. 32).

A função de professor, nesse contexto, demanda aprimoramento contínuo e desenvolvimento de competências pedagógica, social, gerencial, técnica, interpessoal, dialógica, comunicativa e ética. Todas devem estar relacionadas entre si, em um processo conexo e intencional para a formação do sujeito pleno, crítico, produtor de ideias, participante ativo e integrante de uma sociedade que tem como base a informação. Distinguimos essa situação como um grande desafio educacional, mas, igualmente, avistamos soluções possíveis e exequíveis no contexto escolar e acadêmico. Todas as possíveis soluções perpassam por uma perspectiva colaborativa e negociada da educação, em que o professor precisa ultrapassar o paradigma da linearidade, do pensamento disciplinar e da fragmentação da realidade e do conhecimento, bem como, encarar o estudante como um sujeito social que é responsável por seu conhecimento e, portanto, deve ser o centro do processo educativo.

O AVA institui um universo de possibilidades que precisam ser utilizadas, inventadas e reinventadas por nós, docentes, a fim de que as interações modifiquem o modelo educativo, e o mundo virtual se torne “um vetor de inteligência e de criação coletivas” (LÉVY, 1999, p. 75). Isso porque a EaD subentende o reconhecimento do sujeito social (BEHRENS, 2012), a importância do outro e dos processos coletivos (LÉVY, 1999) para a construção do conhecimento e de comunidades de aprendizagem (PALLOFF, PRATT, 2002), especialmente da instituição de ambientes de aprendizagem que promovam interdisciplinaridade, transversalidade e colaboração.

Os resultados da pesquisa demonstram que colaboração não é ainda vista, de maneira abrangente pelos professores, como uma estratégia didática na construção do conhecimento acadêmico. Isto é um ponto crítico na docência *online*, porque, embora saibam que a interação é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra, muitos docentes utilizam a pedagogia da linearidade. Essa metodologia linear e centrada no professor inviabiliza a colaboração e a interatividade autêntica nas discussões nos fóruns e promove o esvaziamento conceitual e humano daquele local. Fazer uma transposição comum do esquema presencial de docência para o ambiente virtual não contribui para o desenvolvimento discente, tampouco para tornar o AVA um espaço aprazível e proveitoso. O modelo de transmissão dos conteúdos prontos, acabados e lineares não dá conta do universo de conhecimento inaugurado pela internet e pela educação *online* (MORAN, 2015; PETERS, 2003; PALLOFF; PRATT, 2002).

Apontamos, para futuras discussões, a importância do aprofundamento da pesquisa e do estudo sobre autoria, colaboração, presença, teorias da aprendizagem e da tecnologia da informação, para o desenvolvimento de *interfaces* diferenciadas, colaborativas e compatíveis às peculiaridades de cada disciplina acadêmica. Precisamos pensar em soluções viáveis e factíveis que coadunem metodologias ativas e aportes teóricos para a composição de um AVA que proporcionem áreas compartilhadas funcionais de modo a atender:

- a) às exigências educativas das diferentes disciplinas;
- b) às necessidades atuais dos alunos;
- c) aos processos dinâmicos e colaborativos (VERDUIM; CLARK, 1991; SANTOS, 2005; MORAN, 2015; BEHRENS, 2012; LÉVY, 1993).

Concluimos que os processos comunicacionais no fórum podem ser aperfeiçoados com a mediação docente fundamentada na tríade autoria, colaboração e presença, como prevê a metodologia AuCoPre, apresentada nesta tese, bem como no uso de metodologias ativas que conduzam o estudante por um roteiro ativo diante da construção do conhecimento. Assinalamos a necessidade de que os planejamentos didáticos para a EaD se empenhem no desenvolvimento de competências éticas, discursivas, técnicas, cognitivas, comunicativas, interpessoais, dialógicas e profissionais nos discentes. Isso porque, o estudante é um ser social que pensa, sente, dúvida, levanta hipóteses, e elabora a vida no contexto da realidade complexa, dinâmica e indeterminada. As metodologias didáticas utilizadas devem, então, eleger uma abordagem progressista para que se construa uma pedagogia que visualize o ambiente digital como meio para que a educação se processe, mediante a atuação de seus protagonistas: alunos e professores (MONTES, 2016).

A prática pedagógica contemporânea precisa romper com os limites redutores e lineares da educação tradicional, e se conectar a uma ação didática complexa e interativa para ampliar o desenvolvimento intelectual e acadêmico de alunos e professores. De igual forma, é preciso promover discussões nos fóruns que se constituam em frutuosa momentos na vida acadêmica do estudante, e cooperem para o desenvolvimento científico e ético do grupo, numa perspectiva dialógica e de construção de conhecimento significativo e aplicável.

Tendo em consideração os dados da pesquisa, as evidências também apontam para uma indispensável mudança de atitudes, no que tange ao cenário educativo *online* (VERDUIM; CLARK, 1991; PETERS, 2003). Mostram a necessidade de reelaboração de práticas autorais – por professores e alunos – nos fóruns, mediante propostas colaborativas e enunciados que incentivem à participação produtiva dos estudantes. Identificam a inevitabilidade da presença marcante e expressiva do professor naquele ambiente, de modo a propiciar a liberação da co-presença discente. Apontam a urgência de professores e alunos redimensionarem seus antigos postos de emissor e receptor de mensagens educativas, respectivamente, para assumirem posturas ativas diante da construção e da reinvenção do conhecimento acadêmico e presenças docente e discente que redesenhem o comportamento dos sujeitos no AVA, para o desenvolvimento de atitudes éticas de colaboração, porquanto todo conhecimento é construído socialmente, antes de ser internalizado pelo indivíduo. Nessa perspectiva, a sala de aula e o fórum de discussão se colocam como ambientes propícios e convenientes para esse processo de interiorização, mediado pela linguagem, por ferramentas tecnológicas e pela ação docente. Por esse motivo, destacamos a importância do valor didático e ético do fórum de discussão como meio pedagógico para a formação de sujeitos que compreendam a realidade social em que vivem e que respondam eticamente às inúmeras provocações e desafios do cotidiano.

Perseveramos em nossa afirmação de que a tríade autoria, colaboração e presença, reunida metodologicamente na ferramenta AuCoPre, pode exercer importante função ético-didática na formação de pedagogos (e de universitários em geral) e promover aprendizagem significativa e responsável, tão necessárias à formação do cidadão do século XXI. Determinamos como tese desse trabalho que a presença ética do professor no fórum é o componente liberador da co-presença do grupo e aglutinadora da aprendizagem colaborativa para que a autoria discente aconteça.

Como contribuição científica assinalamos que a metodologia AuCoPre pode cooperar para processos colaborativos na formação de pedagogos, uma vez que se propõe a fazer a aglutinação entre essa tríade que se fundamenta na responsividade discente, na presença colaborativa do aluno, no binômio pensar-agir, e na teoria da Aprendizagem Baseada em

Inquéritos. Entendemos, portanto, a AuCoPre como uma recomendação pertinentes à aprendizagem no ensino superior porque exige do aluno atitudes relevantes, como: colaboração, papel ativo, corresponsabilidade no processo educativo e posicionamento responsável e ético na construção de saberes acadêmicos e sociais.

7 REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, P. R.; LEITE, C.L.K; PASSOS, M.O de A; TORRES, P.L; A aprendizagem colaborativa na educação a distância on-line. Paraná: PUC. 2005.

ALMEIDA, K.R.S. *A formação docente no contexto das TIC: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, 2005.

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research on Distance and Open Learning*, 12(3), 80-97, 2011.

ARAGÓN. R. Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores. 2001. Rio Grande do Sul: UFRG, 2001. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72081>. Acesso feito em 05 de agosto de 2015.

ARANTES, V.; SASTRE, G. *Cognición, sentimientos y educación*. Barcelona: Educar, 2002.

ARANTES, V. Cognição, afetividade e moralidade. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, n. 26(2): v. 27, p.p. 137-153, 2001;

ARAÚJO, Y.R. *Telepresença: interação e interfaces*. São Paulo: PUC, 2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/171tcc3.pdf>. Acesso feito em 20 de abril de 2011.

ARBAUGH, J. B.; HWANG, A. Does “teaching presence” exist in online MBA courses? Canadian: *The Internet and Higher Education*, 2006, p. 9–21.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. 3.ed. Tradução do grego. Brasília: UnB, 1997.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOZA, A. P. L. *CoAdapt: Um Ambiente Hipermídia Adaptativo Educacional Baseado na WEB com Apoio ao Aprendizado Colaborativo*. 2006. 160 f. Dissertação de Mestrado em Informática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbie/2006/037.pdf. Acesso feito em 23 de março de 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: 70, 2011.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, abr. 2010. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso feito em 22 mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000100011>.

BATAGLIA, P.U.R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia* [en línea] 2010, 15 (Jan-Abr): Consulta feita 22 de mar de 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26119149004>> ISSN 1413-294X

BATAGLIA, P.U.R. *Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1996.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

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

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

BEHAR, P. A. *Modelos Pedagógicas em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHRENS, M. A; OLIARI, A.L.T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set. /dez. 2007.

BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BIACAMANO, M.da R. Compreensão, autoria e ética: Movimentos e possibilidades em curso de gestão pública a distância. 2007. Tese de Doutorado. Rio Grande do Sul: UFRG, 2007. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13752>. Acesso feito em 05 de agosto de 2015.

BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg ética e Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2002.

BLEGER, J. *Temas de Psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRAATZ, S. C.; MINDAL, C. B. A consciência como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora de textos na Língua Inglesa. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <http://www.ufrgs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3036/384>. Acesso feito em 21 de abril de 2016.

BROWN, T. Ética em e-learning. *Revista de Educação do Cogeime*. Martin Methodist College,

Ano 17. N.32/33. Estados Unidos: IBIZ, jun/dez, 2008. Disponível em <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/323/294>. Acesso feito em 29 de março de 2016.

BRUFFE, K., Sharing our toys- Cooperative learning versus collaborative learning. Toronto: *Change*, Jan/Feb, 1995, pp. 12-18.

BRUNNER, J. S. *Uma nova teoria de Aprendizagem*. 4.ed. Portugal: Stardust, 1975.

BRUNNER, C. Center for Children & Technology. Disponível em <http://cct.edc.org/person.asp?id=14>. Acesso feito em 23 de fevereiro de 2016.

_____. A conceptual Framework for Data-Driven Decision-Making. New York: Teachers College Press, 2008.

BRUNNER, C.; TALLY, W. *The New Media Literacy Handbook: Na Educator's Guide to Bringing New Media into the Classroom*. New York: Doubleday, 1999.

CARVALHO, S. M. Professor-mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. PUC, Minas Gerais, 2002.

CASSIN, B. *Ensaio sofisticado*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão; Transliteração do grego e revisão técnica e filosófica Maura Iglesias. São Paulo: Siciliano, 1990.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. In: MORAES, D. *Por uma Outra Comunicação*. Mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1976.

CILASS – Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences. The University of Sheffield. Disponível em <http://www.sheffield.ac.uk/ibl/cilass>. Acesso feito em 16 de maio de 2016.

COELHO, W. G. Análise do uso de recursos de mídias sociais para elevar o grau de presença social em ambientes virtuais de aprendizagem. 28/02/2013. Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância. UFRRP, Recife. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=372964. Acesso feito em 05 de agosto de 2015.

COELHO, A. Ferramenta de autoria colaborativa para construção de conhecimento e concepção de documentos baseados em mapas conceituais aplicados ao contexto de ensino a distância. 2007. Dissertação de Mestrado do Curso de Computação da UFAL de Maceió: UFAL, 2007. Disponível em <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/811>. Acesso feito em 05 de agosto de 2015.

COMASSETTO, L.S. SEEAD – Um modelo de Tomada de Decisão Sobre Tecnologias na Educação a Distância Baseado em Projetos Político-Pedagógicos. 2001. Mestrado em Ciências da Computação. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em de Tomada de Decisão Sobre Tecnologias na Educação a Distância Baseado em Projetos Político-Pedagógicos. Acesso feito em 05 de agosto de 2015.

DEGENNE, A.; FORSÉ, M. *Introducing Social Networks*. London: Sage, 1999.

DELORS, J. (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4.ed. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Nacional. 1959. (Trabalho originalmente publicado em 1916). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000120&pid=S1413-7372200200010000800011&lng=en . Consulta feita em 02 de fevereiro de 2012.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora*, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan. /dez. 2003

DILLENBOURG, P. What Do You Mean By «Collaborative Learning»? In Pierre Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon, 1999. Disponível em <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf> . Acesso feito em 15 de maio de 2011.

DONATH, J. S. Identity and Deception in the Virtual Community. In: KOLLOCK P.; SMITH, M. *Communities in Cyberspace*. New York: Routledge, 1999.

DÜRKHEIM, E. *Ética e Sociologia da Moral*. São Paulo: Landy, 2005.

_____. *As regras do método sociológico* 3.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

EDUCAÇÃO ABERTA. Recursos educacionais abertos (REA): Um caderno para professores. Campinas, São Paulo: Educação Aberta, 2011. Disponível em: <http://www.educacaoaberta.org/rea>. Acesso feito em 11 de agosto de 2015.

EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.

Emojipedia. Disponível em <http://emojipedia.org/>

FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro, 1974. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>. Acesso feito em 14 de abril de 2014.

FERREIRA, P. A. Aprendizagem da ética em ambientes virtuais. 2006. 82 f. Dissertação de Mestrado – PUC. Curitiba, 2006. Disponível em http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=586 . Acesso feito em 05 de agosto de 2015.

GADOTTI, M. *A Carta da Terra na Educação*. São Paulo: Paulo Freire, 2010.

GARRISON, D.R.; ARBAUGH, J.B. Pesquisando sobre o modelo da comunidade de Inquirição: revisão, questões e perspectivas futuras. *Elsevier. Internet and higher Education*, Canadá. 2007, p. 157-172. Disponível em http://mpelearning.pbworks.com/f/Tradu%C3%A7%C3%A3o_Garrison%26Arbaugh.pdf. Acesso feito em 15 de setembro de 2015.

GARRISON, R; ANDERSON, T., ARCHER, W. Critical inquiry in text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. n. 2, (p 87-105), 2007.

GARRISON, D. R; ANDERSON, T. *eLearning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London & New York: RoutledgeFalmer, 2003.

GARRISON, D. R; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 11(2), 1-14. 2000. Abstract disponível em <http://www.sciencedirect.com/science>. Acesso feito em 15 de março de 2015.

GARRISON, D. R. *Understanding distance education: A framework for the future*. London: Routledge., 1989.

GERGEN, K. *The social constructionist movement in modern Psychology*. *American Psychologist*, v. 40 n. 3, p. 266-275, 1985.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médias, 1997.

GUTHRIE, W.K.C. *Os Sofistas*. Trad. João Rezende Costa; Revisão H. Dalbosco e Maurício Nascimento. São Paulo: Paulus, 1995.

GUTIERREZ-GONZALEZ, Z. M. A linguística de corpus na análise do internetês. 05/11/2007. Dissertação de Mestrado em Linguística. PUC/SP, São Paulo, 2007.

HAMILTON, R. Reduzindo a distância psicológica. *Harvard Business Review Brasil*, Disponível em <http://hbrbr.com.br/reduzindo-a-distancia-psicologica/>. Acesso feito em 21 de maio de 2015.

HEIDEGGER. M. *Ser e tempo*. 15.ed. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

HIGGINS, A., KOHLBERG, L., & POWER, C.F. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press, 1989. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uWWX-G-hj1YJ:www.csun.edu/~mg640721/Fall%252006/swrk-501/ass%25B1%25D.4_dbose.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso feito em 04 de abril de 2014.

HILGERT, J. G. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas: FFLCH/ USP, 2000.

HOLMBERG, B. *Distance education: a survey and bibliography*. London: Kogan Page, 1977.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. A. *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, Minesout: Interaction Book Company, 1991.

JUSTICE, C., WARRY, W., CUNEO, C., INGLIS, S., MILLER, S., RICE, J., and SAMMON, S. *A grammar for inquiry: Linking goals and methods in a collaboratively taught social sciences inquiry course*. The Alan Blizzard Award Paper: The Award Winning Papers, Windsor: Special Publication of the Society for Teaching and Learning in Higher Education and McGraw-Hill Ryerson, 2002. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/238498325_A_GRAMMAR_FOR_INQUIRY_LINKING_GOALS_AND_METHODS_IN_A_COLLABORATIVELY_TAUGHT_SOCIAL_SCIENCES_INQUIRY_COURSE. Acesso feito em 03 de agosto de 2016.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Livro de domínio público. 2005. Disponível em [http://baixar-download.jegueajato.com/Immanuel%20Kant/Critica%20da%20Razao%20Pura%20\(556\)/Critica%20da%20Razao%20Pura%20-%20Immanuel%20Kant.pdf](http://baixar-download.jegueajato.com/Immanuel%20Kant/Critica%20da%20Razao%20Pura%20(556)/Critica%20da%20Razao%20Pura%20-%20Immanuel%20Kant.pdf). Acesso feito em 15 de fev de 2016.

KEEGAN, D. *Theoretical Principles of Distance Education*. New York: Routledge, 1993. Disponível em https://www.amazon.com/Theoretical-Principles-Distance-Education-Routledge/dp/0415089425#reader_0415089425. Acesso feito em 20 de agosto de 2015.

_____. *Foundations of distance education*. London: Croom Helm, 1986. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=nYkrTWDj5twC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Foundations+of+distance+education+Keegan&ots=UOQanrhu6Z&sig=HQaF6y3VzLyWr2q4MsH6QCw8B5A#v=onepage&q=Foundations%20of%20distance%20education%20Keegan&f=false>. Acesso realizado em 03 de julho de 2014.

KOHLBERG, L. *The meaning and measurement of Moral Development* (vol. XIII). Heinz Werner, Longman Group: United Kingdom, 1979.

KOHLBERG, L; LEVINE, C; HEWER, A. (1983). *Moral stages: a current formulation and response to critics*. New York: Karger. Inc, 1983. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uWWX-G-hj1YJ:www.csun.edu/~mg640721/Fall%252006/swrk-501/ass%255B1%255D.4_dbose.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso feito em 07 de março de 2014.

KOLB, D. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KNOWLES, M. *The adult learner: A neglected species*. 4. ed. Houston: Gulf, 1990

_____. *The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

LEMOS, A. Ciber-Cultura-Remix. In Seminário Sentidos e Processo. Sintético Digital. *Redes: criação e reconfiguração*. São Paulo: Itaú, ago. 2005. Disponível em https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VguF5_vBPIsJ:https://pt.scribd.com/doc/48332999/Andre-Lemos-Cibercultura-Remix+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso feito em 23 de setembro de 2015.

_____. Cibercultura e Mobilidade: a era da conexão. *Revista Razón e Palabra*, n. 41, ano III, Out-Nov, 2004. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibermob.pdf>. Acesso feito em 19 de novembro de 2011.

LÉVY, P. A esfera pública no século XXI. Escola de redes. Biblioteca Pierry Levy. Ago, 2011. Disponível em <http://escoladeredes.net/group/bibliotecapierry Levy/forum/topics/a-esfera-publica-do-seculo-xxi>. Acesso realizado em 10 de fevereiro de 2016.

_____. *Ciberdemocracia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34. 1999.

LIMA, D.A. *Cultura Digital e sua Influência na Sociabilização dos Jovens, segundo a Percepção Docente*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

LISBOA, E.S; COUTINHO, C.P. Comunidades virtuais: sistematizando conceitos. *Revista Científica de Educação a Distância*. Vol 2. Nº 4 – Jul, 2011.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In _____ (org.). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOOMIS, J. M.; SILVA, J. A. d; FUJITA, N.; FUKUSIMA, S. Visual Space Perception and Visually Directed Action. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1992. Vol. 18, nº 4, 906-921.

MACINTYRE, A. *After Virtue: a study in moral theory*. 3.ed. London: University of Notre Dame, 2007.

McMASTER UNIVERSITY (2007). What is unique about inquiry courses? Disponível em <http://www.mcmaster.ca/cil/inquiry/whats.unique.about.inquiry.htm>. Acesso feito em 11 de agosto de 2016.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MARINHO, C. L. de O. *Fóruns de Discussão na Educação a Distância online: dialogismo nas práticas de linguagem*. 20/02/2014. Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância. Recife: UFRP, 2014.

MARQUES, T. B. I. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. Tese apresentada ao programa de doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MARTINS, D.M dos S. Um estudo para a identificação das áreas de investigação em ensino a distância consideradas prioritárias em Portugal. 2013. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa, 2013.

MAXWELL, M. *Morality among nations: an evolutionary view*. New York: State University of New York Press, 1990.

MAYAN, M. J. *An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals*. Edmonton: University of Alberta, 2001.

MENDES NETO, F.M. E-grupo – Um ambiente para suporte à aprendizagem colaborativa baseada na Web. 01/08/2000. 145 f. Mestrado em Informática. João Pessoa: UFPA, 2000.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P (org.). *O discurso dos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Claraluz, 2008.

MONTES, M.T. do A. *Aprendizagem Colaborativa e Docência Online*. Curitiba: Appris, 2016.

MONTES, M. T. do A. SUCUPIRA LINS, M. J da C. Colaboração como estratégia didática no fórum de discussão na graduação online. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 22, n. 3, set/dez. 2015.

MOORE, M G; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2010.

MOORE, M. G; ANDERSON, W. *Handbook of distance education*. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. Disponível em http://www.contaduria.uady.mx/seg-cip/articulos/libros_online/educacion/LawrenceErlbaum2003HandbookOfDistanceEducation.pdf. Acesso feito em 02 de fevereiro de 2015

MOORE, M. Theory of Transactional Distance. In KEEGAN, D. In *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge, pp. 22-38, 1993. Disponível em <http://www.aged.tamu.edu/research/readings/Distance/1997MooreTransDistance.pdf>

MOORE, M. G. *Learner autonomy: The second dimension of independent learning*. *Convergence*, 5 (2), 76- 97, 1972. Disponível em http://www.ajde.com/Documents/learner_autonomy.pdf. Acesso feito em 25 de outubro de 2015.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Distance Education: A System View*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16. n. 70, abr/jun, 1996.

MORAN, J. Mudando a educação com tecnologias ativas In *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso feito em 02 de janeiro de 2016.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; VALENTE, J. A. *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, v.3, n.1, p 137-144, set. 2003.

MORAN, J. M. Pedagogia integradora do presencial-virtual. 2002. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto50.htm>. Acesso feito em 26 de maio de 2016.

OBANA, F.Y.; TORI, R. Conceitos de Presença. Disponível em <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wrva/2010/0019.pdf>. Acesso feito em 02 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, A. S. *Inclusão digital do professor do ensino superior para atuar na EaD online*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFAL – Alagoas, 2007.

OTHERO, G.de A. *A língua portuguesa nas salas de b@te-p@po: uma visão lingüística de nosso idioma na era digital*. Porto Alegre: Berthier, 2005.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *Building Learning Communities in Cyberspace*. São Francisco: American Secondary Education. 2007. Disponível em <http://crawl.prod.proquest.com.s3.amazonaws.com/fpcache/e4849239164fbedd42d2d4bd8ee21b79.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJF7V7KNV2KKY2NUQ&Expires=1470581708&Signature=R%2FDyLQUPc23JMySIvfhQlKpKRDk%3D> . Acesso feito em 07 de agosto de 2016.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on- -line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASQUALLI, R. Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação. Rio Grande do Sul. UFRG, 2013. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72694> . Acesso feito em 05 de agosto de 2015.

PANITZ, T. *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Office of Educational Research and Improvement. Toronto. Educacional Resources Information Center (ERIC), 1999. Disponível em <http://www.capecod.net/~TPanitz/Tedspage> . Acesso feito em 06 de agosto de 2016.

PEREZ, F. G e CASTILLO, D. P. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PETERS, O. Distance education in a postindustrial society. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*, 39-58. London and New York: Routledge, 1993 a. Disponível em <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm>

_____. Understanding distance education. In K. Harry, M. John, and D. Keegan (Eds.). *Distance education: New perspectives*. (10-18). London, UK: Routledge, 1993 b.

_____. *Distance educational and industrial production: a comparative interpretation in outline*. 1967. Disponível em <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm>. Acesso feito em 21 de abril de 2016.

_____. *Handbook of Distance*. 3.ed. New York: Routledge, 2013. Disponível em http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136635571_sample_826398.pdf. Acesso feito em 22 de setembro de 2016.

PETRY, L. C. Topofilosofia – o pensamento tridimensional na hipermídia. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. PUC. São Paulo, 2003.

PIAGET, Jean. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 2001.

PIAGET, J. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIAGET, J. *O Desenvolvimento do Pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PLANO Nacional de Graduação: um projeto em construção (PNG). Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Bahia, 2004. Disponível em <http://prograd.ufpr.br/forgrad/>. Acesso feito em 22 de abril de 2012.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

PRIMO, A. Interação Mediada por Computador: A comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. Tese de Doutorado. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. Março de 2003. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6959>. Acesso feito em 14 de março de 2015.

_____. *Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo*. Revista da Famecos, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Portugal: UCP, 16(1), 2003, p. 109-116.

SALES, M. V. S. Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância. A construção do conhecimento no contexto universitário. Tese de Doutorado da

Faculdade de Educação. Bahia: UFBA, 2013. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14652> . Acesso feito em 05 de agosto de 2015.

SANSON, C. A Percepção de Professores da PUCRS em Relação às Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos de Ensino e de Aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Educação. PUCRS, Rio Grande do Sul, 2003.

SANTORO, F. M; BORGES, M.R. da S.; SANTOS, N. Ambientes de aprendizagem cooperativa apoiados por computador: uma perspectiva do referencial teórico. UFRJ, 2009. Disponível em <http://www.c5.cl/tise98/html/trabajos/amb/>. Acesso feito em 04 de fevereiro de 2011.

SANTOS, E. O. *Educação online: cibercultura e pesquisa formação na prática docente*. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação. Bahia: UFAB, 2005.

SCHÖN, D. A. *Estudante o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIBILIA, P. Os diários íntimos na internet e a crise da interioridade psicológica do sujeito. Grupo de Tecnologias Informacionais da Comunicação e Sociedade, *XII Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação COMPOS*, Niterói/RJ, 2003.

SIEMENS, G. *Connectivism: Learning as network-creation*. ElearnSpace, 2005. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>. Acesso feito em 22 de maio de 2016.

SOBRAL, A. O ato “responsável”, ou ato ético em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estud. Ling.* Londrina, n.11/1, p. 219-235, jul. 2008.

SOUSA, V. M de. *Pedagogia, Tecnologia e Ética na Formação do Educador*. 171 f. Dissertação de Mestrado. UFSC. Santa Catarina, 2001. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/81805/191941.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso feito em 05 de Agosto de 2015.

SPINK, M. J. *Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em <http://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>

SPRONKEN-SMITH; R. WALKER, R; O’STEEN, B. BATCHELOR, J; MATTHEWS, H.; ANGELO, T. *Inquiry-Based Learning Report*. New Zealand: National Centre for Tertiary Teaching Excellence, 2008.

SUCUPIRA LINS. M.J.C. Questões conceituais de ética em educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 91-106, maio/ago. 2013. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HYNxln-WP8AJ:www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/1674/1288+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

_____. Ética e formação de professores *In: V CINFE. Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, mai-2010. Disponível em

http://www.ucs.br/ucs/tp/cinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Etica%20e%20formacao%20de%20professores.pdf

_____. Formação do educador e a questão da ética. *FAEBBA- Educação e Contemporaneidade*. 2003. Salvador, vol. 12, n.20, jul/dez. p.p. 353-362.

SUCUPIRA, N. Universidade Aberta: nova experiência de ensino superior na Inglaterra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 59, n. 131, p. 431-453, jul/set, 1973.

STAHL, G., KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. Computer-supported collaborative learning. In R. K. Sawyer, *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. Acessado em 21 de março de 2015 em http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.pdf

TAPSCOTT, D. *Geração Y vai dominar força de trabalho*. ITWEB. 2008. Disponível em: www.itweb.com.br/noticias/index.asp?cod=48473. Acesso em: 30 de maio de 2016.

TORI, R. *Educação sem distância - as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. 14. ed. [s.l.] São Paulo: SENAC, 2010.

TRINDADE, A. R. *Distance Education for Europe: Terms of reference for a european distance education structure*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, A. S. *Ética*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.

VERDUIM, J.R.; Clark, T.A. *Distance Education: The Foundations of Effective Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

VIGOTSKI, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VILLALOBOS, A. P. de O. *Aprendizagem colaborativa mediada pela tecnologia no curso de formação de tutores em EAD*. 2007. 378 f. Doutorado em Educação. UFBA, Salvador, 2007.

XAVIER, A. C; SANTOS, C.F. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. *Veredas*. Juiz de Fora, v. 4, n. 1 p. 51 a 57, 2005.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. *Educação e Linguagem*, Ano 10, nº 16, pp. 63-71, Jul – Dez, 2007.

WASSERMAN, S. e FAUST, K. *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. *Pragmática da Comunicação Humana*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

WEAVER, F. S., Ed. *Promoting Inquiry in Undergraduate Learning*. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1989.

WELLMAN, B. Physical Place and CyberPlace: The Rise of Personalized Networking. Fevereiro de 2001. *International Journal of Urban and Regional Research*, n. 25, vol 2 (2001). Disponível em: www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/individualism/ijrr3a1.htm Acesso feito em 21 fev. 2016.

WILLIAMS, E. A., DURAY, R., & REDDY, V. Teamwork orientation, group cohesiveness, and student learning: A study of the use of teams in online distance education. *Journal of Management Education*, 2006, p. 592–616.

YOO, Y., KANAWATTANACHAI, P., & CITURS, A. Forging into the wired wilderness: A case study of a technology-mediated distributed discussion-based class. *Journal of Management Education*, 2002, p. 139–163.

APÊNDICES

A Aprovação da pesquisa no comitê de ética

Dados da Versão do Projeto de pesquisa

Título da Pesquisa: Aprendizagem colaborativa na educação ética do pedagogo formado a distância

Pesquisador Responsável: Marta Teixeira do Amaral Montes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37764214.1.0000.5582

Submetido em: 17/11/2014

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:



PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_380866

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) _____ para participar da pesquisa “Aprendizagem colaborativa na educação ética do pedagogo formado a distância”, sob responsabilidade da pesquisadora Marta Teixeira do Amaral Montes, que tem como objetivo investigar em que medida colaboração, autoria e presença estão interligadas à formação ética do pedagogo formado a distância.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista pessoal. Essa pesquisa tem riscos mínimos em sua decorrência que podem ser aqueles riscos usuais de uma atividade rotineiras de conversar, ler etc., portanto, não há riscos que possam comprometer a sua integridade e/ou fatores cognitivos ou psicológicos. No entanto, caso haja algum indício de risco, imediatamente comunicarei os responsáveis para devidas providências.

Caso aceite participar, estará contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento acerca da construção da ética nos cursos de Pedagogia. A ampliação da compreensão de como acontece a formação ética para o trabalho do pedagogo no curso de graduação a distância e quais competências são necessárias nesse ambiente para a formação ética desses profissionais.

Se depois de consentir sua participação desistir de continuar participando da entrevista tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Olinto Guedes, 235 – Alcântara – São Gonçalo - RJ, pelo telefone (21) 27017643, pelo email: marta.amaral@ig.com.br, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UFRJ, Avenida Pasteur, 250 – Urca – RJ. Tel.: (21) 3938-5159

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado que a pesquisadora está investigando sobre ética no curso de Pedagogia e que precisa da minha colaboração. Entendi os riscos e concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, ___/ ___/ ____

Assinatura do participante _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os professores de graduação do curso de Pedagogia

- Quais os valores éticos mais exigidos no contexto digital de aprendizagem no Ensino Superior?
- Você utiliza a colaboração entre os estudantes como uma estratégia didática em sua disciplina?
- O fórum de discussão dá condições pedagógicas para a discussão e construção de valores éticos nos futuros pedagogos que atuarão presencialmente?
- Você propõe discussões éticas relevantes na sua disciplina?
- Você vê a necessidade da educação ética como parte integrante do currículo no seu curso?
- Como você vê as seguintes categorias em sua disciplina online?
 - a) Colaboração
 - b) Autoria
 - c) Presença
- Você gostaria de acrescentar algo sobre ética que não foi perguntado?

APÊNDICE D – Questionário aplicado via link utilizando a plataforma de pesquisa *Survey Monkey* aos estudantes da graduação de Pedagogia

1. O que é ética? Período do curso: _____
2. Os conteúdos das aulas tratam de questões relacionadas à ética?
() Sim () Não
3. Você discutiu nas aulas questões éticas que podem influenciar o seu trabalho como pedagogo?
() Sim () Não
4. Se sim, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social e/ou na sua prática como professor?
() Sim () Não
5. Se você respondeu SIM na questão 3, escreva brevemente como as discussões sobre ética promoveram mudança em alguma vertente de sua vida.
6. O que você entende por:

Autoria, Colaboração e Presença

APÊNDICE E – Íntegra das entrevistas com os professores de graduação

ENTREVISTADO A

1. Então, eu acho que não importa se é na formação a distância como presencial. Eu acho que os valores são os mesmos. A ética o compromisso com a educação, com a verdade da educação, o respeito à dignidade social, não é? O compromisso social, não é? Porque ele precisa ter o compromisso com a sociedade e o compromisso acadêmico também. Né. Ele precisa saber formar com todas as dimensões, né? Na direção cognitiva, afetiva, humana. Não sei se dá para separar isso não, né. Acho que tudo isso faz parte da pessoa. Mas, ele não pode ser formado só cognitivamente né. Tem que ter outras dimensões. Desenvolvendo essas outras dimensões eu acho que fica mais fácil também desenvolver formação ética.

2. Há diferença entre as competências éticas presenciais e a online?

Eu acho sinceramente que não. Eu acho que está em jogo a formação humana. Essa dicotomia deve ser superada. A questão aí é a Educação. A educação em todas as instâncias: online, educação a distância, online e a distância é a mesma coisa. Dizem que não né? Ms, presencial. Mas acho que está em jogo é o humano, a formação humana. Então você não prepara para essa ou aquela dimensão, você prepara para a vida, para o todo. Então ele vai ser uma pessoa, ele é uma pessoa. Então eu acho que são as mesmas. Ah, pq na educação online ele pode fazer cópias. Na presencial tb. Eu acredito sinceramente que é uma coisa integrada. Não tem como separar não.

3. O fórum de discussão é um espaço pedagógico adequado e suficiente para a formação de valores éticos nos graduandos?

Não. Eu acho que ele é muito importante. Ele é até essencial, mas ele não é o único caminho. É um local importante onde você perpassa os valores, constrói conhecimento, onde você derruba verdades, onde você constrói tb verdades. É Eu acho que na relação no fórum, professor e alunos se constrói. Então claro podem ficar sim valores éticos. Mas, é... eu acredito que se ficar só pelo fórum a gente acaba formando muitas vezes formando apenas valores cognitivos. Assim, ele pode saber muito sobre ética, ele pode conceituar ética, falar quais são os autores da ética. Mas necessariamente não vivenciar a ética. Mas, isso acontece na sala de aula também. Presencial né. Então a gente tem que ter o cuidado para não formar para ética apenas pela cognição, né. Tem algo a mais. Que é o comportamento, que é o dia-a-dia. Então não é só o fórum. Eu acho que toda a reação. Eu acho que nos seminários, num trabalho de pesquisa, é.. através da caixa de mensagens tb. A caixa de mensagens é interessante pq eles colocam questões muito pessoais. E quando a gente responde, a gente responde muito individualizado. Então eu acho que ali também é um lugar muito bom para a contribuição desses valores, onde eles nos conhecem um pouco mais também, não é. Eu acho que é isso.

4. Você propõe discussões éticas relevantes em sua disciplina?

A disciplina já está cheia, né? Cheia de propostas. Até porque como não propor? No caso a minha é Aspectos sócio e antropológicos. Mas poderia ser matemática, poderia ser sei lá... qualquer coisa aí das Ciências Exatas. Mas, é uma discussão ética, né. Eu acho que a própria A

Educação ela é ética por natureza. A minha disciplina já propõe muita coisa. E cada discussão, ela tem desdobramentos. São questões, questões, e questões levantadas. E então claro, né, e quando eu respondo sempre também, não sempre, mas eu priorizo continuar as interrogações. Porque eu acredito que a gente deve manter abertas as interrogações né. Pra que? Para que a gente compreenda que aquilo não está acabado, né. É... Porque quando a gente fecha as interrogações a gente fecha a possibilidade de mudança, de transformação. É...A gente acha que está pronto e acabado e não está. Então tenho feito isso sim.

5. É importante a educação ética como parte integrante do currículo?

Você diz educação ética como uma disciplina separada? De forma transversal? Não, com certeza. Porque a ética ela faz parte da vida, do cotidiano. Não tem como separar. Eu sou da linha (hum...) que acredita que exista moral e ética né. E... a moral eu acredito que a ética precede a moral, não é? Se eu sou ético, eu vou cumprir as normas, as leis, eu vou cumprir as regras de convivência. Agora quando falta ética, eu posso cumprir essas normas quando eu não estou sendo controlado, quando eu não estou sendo visto. Não é? Então, é claro que a ética tem que ser discutida. A ética tem que fazer parte. É claro, eu acho que é a alma né. A alma mesmo. A ética é necessária, é indispensável, ela é a própria vida acontecendo. A gente vê por aí que a nossa sociedade hoje tá sofrendo com a falta da ética. Nós estamos em tempos líquidos onde tudo o que é sólido, nós estamos sendo convocados a destruir tudo o que é sólido né. É como uma pedreira que destrói mesmo né e vira tudo pedra. É pior do que isso porque não é fragmentar a rocha é transformar a rocha em líquido. Estamos em tempos líquidos né, então eu acho que a ética daria um pano de fundo diferente, juntaria tudo isso novamente e reconstruiria aquilo que está nos escombros. Eu penso assim.

6. Categorias:

- A) Colaboração – eu acho que muitas vezes o aluno é reflexo do professor. Eu acho isso. Eu ainda acho isso, (risos) ainda acho isso. Eu acho que a nossa presença como professor a gente arrasta, o exemplo arrasta. Então se eu sou presente, eu não sou presente no sentido de responder na hora, né de cumprir as métricas, não, não, não. Se eu tenho a Educação como uma escolha né, se eu sou professora por escolha então eu vou motivar esse aluno a se fazer presente, a colaborar né, a colaborar. Claro a gente não atinge a todo mundo não né. Grande parte ainda não compreendeu esse processo. Mas não compreendeu não é porque ele está na educação a distância não. Ele faria isso do mesmo jeito se tivesse na educação presencial. Não foi diferente. A gente sabe disso. Não é diferente né. Então, né, eu acho que a gente pode ajudá-lo a compreender o que é colaborar e ele começar a ser mais colaborativo né. Sem a colaboração dele também o processo não anda porque o sentido da educação escolar né, o sentido da educação sistemática é o aluno. Sem o aluno não há esse processo de ensino-aprendizado né. Eu acho que a colaboração é fundamental, sem ela perde a vida, a dinâmica.
- B) Autoria – É o processo de autoria também. Eu também não acho que seja um processo da educação a distância. Eu não acho que seja. Eu acho que o problema da autoria é um problema também da educação presencial. Um problema da nossa educação. Na fase do copiar e colar. Uma fase de ter uma preguiça de produzir. Isso é consequência do sistema educacional que a gente tem. Não é culpa individual do aluno né. Então isso a gente ainda tem que trabalhar. Porque eles são muito, ainda não são sujeitos né. Nem todos né, tem uma parte que sim. Mas não são sujeitos daquilo que muitas vezes é postado nos fóruns né. As vezes eles reproduzem ideias não só copiando mas reproduzem ideias culturais. Você vê que aquela estrutura mental não é dele né.

Ele buscou e parafraseou né, mas repito não é um problema da educação a distância, é um problema da educação. Eu acho que a gente precisa melhorar nisso. Eu acho que o Brasil está muito abaixo dessa qualificação.

- C) Presença – Eu acho que eu já falei, eu acho que a presença depende também do controle exterior, eu acho que é importante porque eu acho que precisa ter tempo, ter regras, precisa ter processos e algumas universidades faliram. Então isso é importante né. E depois a motivação do professor. E ele não se fazendo presente, ele tem que cumprir né com as sanções, sanção é uma palavra pesada, mas ele tem que ser de alguma forma advertido né. Se tiver de ser reprovado seja na educação presencial ou a distância, é isso. Se não a gente cria uma educação também é que valoriza o arbitrário, não é? E o arbitrário não pode ter força de lei. O dia que o arbitrário tiver força de lei, a gente vai ver isso que tá acontecendo no Brasil. E aí a última?

Considerações finais: Eu só queria confirmar que a ética precede a moral e que ela é...desculpa pelo barulho... e que ela é essencial né, ela é o pano de fundo daqueles que pretendem fazer educação sei lá... a gente pode dar adjetivo oh: educação libertadora, aprendizagem significativa, escolanovista, qualquer coisa dessa daí, das correntes da educação vai cair em uma coisa só, numa coisa só, numa educação ética. Numa educação para a vida, numa educação que reconstrua né, ou construa um novo cenário para todos os seres humanos. É assim que eu acredito.

ENTREVISTADO B

1. Quais os valores éticos são necessários no ambiente virtual de aprendizagem?

Haveria diferença entre o contexto digital e não digital? Eu acho que não. Eu acho que aquilo que se espera na relação dele com o aluno é o que se espera dele no presencial e a distância. Eu acho que não tem diferença. Seriam os valores de responsabilidade, de respeito, de valorização da identidade, mas sem perder sua própria identidade. Acho que são os pontos em comum eu não penso que acha nada específico eticamente ao tratamento com o aluno não. Talvez tenha o cuidado na maneira de expressão já que a gente tem a expressão presencial. Fora isso acho que permanece os mesmos valores éticos...pessoais, profissionais.

2. Formação de valores éticos? Não sei... eu acho que o fórum ele tem uma função muito especificamente acadêmica, de discussão, de aprofundamento e talvez até de debate, mas ligado a ao conteúdo específico. Talvez não seja o local ideal para uma discussão de valores éticos. Formação menos ainda. Porque eu acho que a formação de valores éticos tem uma série de implicações é da formação e da identidade do aluno. Mas, ainda que fosse só apenas discussão, que é possível a discussão de valores éticos... eu acho que o fórum não é o local adequado.

3. Você propõe discussões éticas em sua disciplina?

Se essa não é uma temática que importa na minha disciplina, não. Eu tento fazer ao máximo com toda tranquilidade, com toda simplicidade é .. até um pouco de humor porque isso é uma maneira importante no fórum. Mas, me mantenho o máximo possível no conteúdo da disciplina. Evitando qualquer tipo de opinião, de interferência nessa área. E quando algum aluno tenta isso, eu tento trazer de volta à discussão para o conteúdo da disciplina. Porque eu acho que o fórum tem essa função. É um estudo a distância e para discutir o conteúdo. Então eu tento utilizar o fórum neste ponto.

4. Educação ética

Eu acho complicado essa expressão educação ética. Eu não consigo ver a ética como um conjunto de normas a serem aprendidas numa instituição. Se você não está falando de ética profissional, eu acho que não é isso, né. Eu acho que isso não deveria estar na discussão em um curso porque

o profissional ele vai trazer para a discussão ética, elementos éticos da formação dele, seja ela acadêmica, seja ela religiosa, seja ela cultura, portanto além de pode criar possíveis atritos porque você vai lidar com pessoas que têm outras formações agora se estamos falando de formação ética aí a questão genérica no sentido de respeito, solidariedade, né. Eu acho que isso não é um caso de informação, é o caso de você apenas apontar como isso acontece. Por exemplo, um aluno em determinado conteúdo discorda de um aluno de maneira agressiva revalorizando a opinião dele. Eu não vou falar a palavra ética, mas eu vou interferir dizendo que é se espere, que se espera desse ambiente é que o aluno valorize a opinião do outro, mesmo que discorde, eu posso brincar lembrando dos princípios iluministas de Voltaire que discorda mas vai defender até a morte. Tem direito de defender a sua ideia. Então isso. eu não vou tá falando de formação ética, mas eu vou tá apontando e tentando manter o aluno dentro dessa discussão porque é um ambiente que exige um nível de respeito ao outro. Nesse ponto sim. É, é eu acho que é isso.

5. Colaboração eu acho que, eu percebo na educação a distância até mais, mais forte do que na educação presencial. Ou seja, eu acho que, acho que a gente mesmo não conhecendo o aluno, ou seja, não vendo né... porque a gente também não conhece o aluno presencialmente. Mas, mesmo não vendo o aluno, o elemento colaboração acaba sendo mais efetivo, você acaba percebendo mais elementos e exigindo do aluno uma participação mais efetiva nesse ponto. Eu acho que a colaboração e entendendo a colaboração aí como uma participação dele no processo de discussão dos conteúdos e no próprio conhecimento eu acho que a colaboração é mais forte até na minha experiência da EaD do que no presencial.

b. autoria – autoria? É isso? Eu acho que ela é inexistente ou quase inexistente em qualquer seja em qualquer tipo de educação. A educação brasileira não discute autoria. A educação brasileira é uma educação de tutela. Então o aluno espera uma educação de tutela, a gente acabou se acostumando a isso, quando você quer quebrar isso é muito difícil. Então eu acho que não é uma característica da EaD, uma característica da infelizmente da educação brasileira. A gente espera que uma educação saudável seja aquela em que o aluno seja autor. Mas, você vê aluno, inclusive em pós-graduação onde ele espera ser tutelado, onde ele quer ser lembrado do calendário, onde lembrado da tarefa dele. Portanto para mim, a autoria é quase nula por conta de uma tradição da educação brasileira. A Ead não consegue ser diferente nesse ponto.

c. Presença? Presença do aluno? Pois é... eu, eu, eu... me incomoda chamar a educação que não é de EAD de educação presencial, a outra. Porque parece que a Ead é uma educação ausencial. E ela é tão ou mais presencial do que a outra já que na educação que a gente chama de presencial eu vejo o aluno geralmente uma vez por semana, meu contato com ele é uma vez por semana. Na educação a distância eu posso tá em contato com ele todos os dias, todas as horas que ele estiver falando comigo. Então essa relação da presença, ela é. Eu acho que a gente merece tá atento a isso, né? Ah, os americanos chamam a educação presencial de *face to face* né, que era uma maneira diferenciada. Mas acho que isso também perdeu o sentido porque os recursos digitais também fazem ficar *face to face* via Skype ou outro recurso. Então eu tenho dificuldade de separar esse em presencial. Eu acho que de fato a única coisa que você perde na educação a distância é o fato daquilo que nós já acostumamos a ser, que é o gestual né, que são os elementos da relação humana, né, que você não tem como vê, pelo menos na grande parte não dá para ver o tempo todo. Mas eu não vejo a ausência do aluno na educação a distância. Vejo que alguns alunos não participam muito das tarefas, no presencial também é assim, só que fica camuflado nos trabalhos em grupo, fica camuflado as vezes em alguns tipos de provas, fica camuflado em algumas desculpas da avó dele que morreu 6 vezes. E na educação a distância isso é mais complicado porque ali ele acaba tendo que fazer uma prova, somente ele, então isso desaparece então dá essa sensação de que é diferente. Mas eu não vejo a ausência dele no ambiente de educação a distância, não.

Considerações finais:

Pois é, a minha preocupação no ensino superior é por isso, porque eu acho que na educação superior a gente pode fazer muito pouco sobre esse ângulo. Eu acho que isso tem a ver com a formação educacional de toda a criança, de toda a história escolar dela, e isso é uma deficiência no nosso país. A gente cada vez mais vê gestores públicos, gestores irresponsáveis, professores irresponsáveis, há claro belíssimas exceções, mas são exceções, então a gente não pode esperar que no ensino superior o aluno chegue eticamente pronto porque é um processo que quem deveria tá formando, ele não formou. Então o ensino superior, me parece, tem muito pouco a fazer nesse ponto exceto pelos aqueles elementos como eu disse mais gerais, mas sempre, nunca entanto ensinar isso, porque eu acho que é um pouco tardio, mas tentando manter o mínimo desse tipo de postura no ambiente online.

ENTREVISTADO C

1. Na relação professora com o aluno, eu creio que não há diferença no contexto ético, o respeito ao aluno, o respeito ao saber do aluno, o respeito a capacidade de aprendizagem do aluno, a relação moral, a relação que o professor tem com o aluno no presencial é igual a do online. Apesar de os corpos não estarem presentes, as falas, o diálogo, quer seja falado ou escrito permanece igual, então eu não vejo diferença. No relacionamento do professor com seu colega de trabalho eu também não consigo ver muita diferença. O respeito, o apoio, é a sensibilidade no trato. Saber respeito o momento do colega de trabalho, saber respeitar as dificuldades, os erros e acertos. É, eu.... Na minha opinião os valores éticos se mantêm independente da metodologia de ensino.
2. Mas isso também acontece no presencial. O respeito ao aluno...independente daquilo que estamos falando... quando se fala em respeito, em ser o respeito a condição do aluno. No presencial eu vejo meu aluno, eu vejo as coisas acontecerem. No online eu ouço ele me descrever o que está acontecendo. Mas, eu tenho que respeitar o momento daquele aluno. Por exemplo um aluno que falta uma aula presencial e alega que teve um problema médico. Eu não tava lá no hospital com ele. Eu não sei. Um aluno que não respondeu um fórum, alega um problema médico. Eu também não estava no hospital. Percebe? Então, eu também não estava lá no hospital com ele. O respeito do professor em relação ao aluno deve ser o mesmo. Obviamente se o aluno tem as suas explicações tem as justificativas que deve valer da mesma forma, tanto no presencial como no online.
3. Não. Não. Não creio nisso não. Éee A formação ética vai além disso. E quem me garante que é o próprio aluno que tá respondendo o fórum. É a questão de respeitar o aluno. O fato dele se respeitar ou não, mas isso acontece no presencial também. E o aluno que cola? Tá recaindo no mesmo erro. O aluno que não responde o fórum e pede alguém pra fazer para ele. Ele tá errando porque ele falta com a verdade com seu professor. Um aluno no presencial que cola, ou que pega um trabalho do colega, cópia e coloca o seu nome, tá incorrendo no mesmo erro, independente se é presencial ou a distância.
4. 4. As minhas disciplinas são de Ciências exatas, não? Então elas dificilmente incorrem na questão de um o debate sociológico. Prezo sempre no início de cada fórum estipular as regras que tem que ser cumpridas. Quando questionado no final do fórum por um aluno que não recebeu o total dos fóruns aí sim, entra essa questão. Olha as regras foram estipuladas. São para serem cumpridas. Salvo raros casos quando o aluno justifica um motivo de uma omissão, eu não posso pontuar um aluno que não cumpre suas tarefas. Isso suscita um debate ético. Mas, só

nesse tipo de questionamento. Fora isso, dentro da minha disciplina não recai esse debate da questão sociológica.

5. Colaboração – Na verdade é que (risos) eu costumo sempre martelar essa questão. A EAD, educação a distância, ela foi criada para vencer o paradigma da distância e não do tempo. Qual a ideia da educação a distância? É naquelas regiões mais longínquas onde você não tinha como chegar uma universidade, você chegava um ensino, sem o físico da universidade. Tá! Mas, o que acontece? Muitas pessoas hoje fazem educação a distância querendo quebrar o paradigma do tempo. Então a questão da colaboração, o aluno colaborador, de uma turma, vamos supor, de uma turma de 50 alunos, nem todos participam do fórum... trabalho, família, doença, viagem, teve problema com a tecnologia. Então nem todos são colaboradores. Mas, será que no presencial todos os alunos são colaboradores? E aquele aluno que senta lá no final da sala e não faz nada? E aquele aluno que só aparece no dia da prova para fazer a prova? E aquele aluno que chega atrasado e sai cedo? Eu vejo problemas iguais. E você falou depois da colaboração, presença. Como é que a gente pode mensurar a presença do aluno na educação a distância? A gente mensura através da participação do fórum a gente mensura através das atividades nas aulas online? Tá... É um problema mas é um problema que também existe nas aulas presenciais. ÉEE. A colaboração, a presença e?

6. Autoria – esse talvez seja o nosso maior problema. É muito comum o aluno pegar uma citação da internet e jogar. Algumas são tão gritantes que eles não se preocupam nem em formatar. Então eles vão lá em um Wikipédia né. E até aqueles links adjacentes aparecem. Esse aluno deve ser pontuado? Esse aluno deve ser estimulado a escrever com suas próprias palavras. Estimulado a pesquisar, mas a escrever com suas próprias palavras. E o aluno que não faz o trabalho no presencial? O aluno pega o trabalho do colega, e o aluno que faz um recorte e cola e imprime. A diferença aqui é uma só. Na educação a distância ele recorta e cola. A educação presencial ele recorta, cola e imprime. Mas o problema acaba recaindo no mesmo. Eu vejo os mesmos problemas que nós temos no presencial nós temos na EaD tá, como manifestações diferentes. Mas dentro do contexto, já que estamos falando de ética, dentro do contexto da ética são os mesmos.

Considerações finais

Não, eu acho que seus questionamentos foram bem diretos. Eu acho que essa minha última frase é de para destacar bem: o problema, o grande problema hoje não está na tecnologia que você tem para ensinar, se usa um quadro de giz, se usa uma tela branco com pincel ou cê usa um computador. O problema está na metodologia tá e está na questão ética, na pessoa mesmo, na questão moral. Não sei se eu estou definindo bem se é ética ou moral, mas está intimamente ligado, não sei se essa palavra é pesada, mas é o caráter da pessoa porque aquele que cola no online é aquele que cola no presencial e vice-versa. Aquele que copia e cola, ele copia, cola e imprime. Então o problema maior não está na metodologia tá no próprio no caráter, no ser daquela pessoas. Nós temos alunos que são super honestos. Do mesmo jeito que nós temos alunos que sentam na primeira carteira que ficam ruborizados quando suspeitam que ele tá colando e tomam isso até como ofensa também existe no presencial, que há 20 km de distância, tá lá focado no estudo e quer realmente aprender mas tb tem aquele que não quer e não importa que só quer o diploma e não importa por que meios ele vai chegar nisso.

ENTREVISTADO D

1. Autoria e presença do professor
2. Muito pouco porque os alunos não estão dispostos a interação.
3. Sim, dá condições a partir da postura do professor. Na verdade, o professor online precisa ter um perfil de professor, com comportamento ético e adequado a sinalizar caminhos para o aluno.
4. Sim, a todo momento. A todo o momento eu faço isso em minha disciplina colocando questões que suscitem a discussão de valores éticos.
5. Não. Não uma disciplina em que condense essa responsabilidade, mas que seja uma maneira transdisciplinar de ver as relações humanas e a educação de modo que todos os professores se comportem trabalhando a educação ética em suas disciplinas. Mas, somente de uma maneira transdisciplinar poderemos alcançar a educação ética no currículo.
6. A) Colaboração – não vejo muito porque o aluno não quer colaborar e interagir. Ele quer apenas entrar rapidinho, fazer a atividade e sair do ambiente, bem rápido. E na maioria das vezes nem volta para ver o que postou a não ser para checar a nota de participação.

B) Autoria é fundamental não só na online como na presencial. E costumo dizer que para se ter autoridade é preciso ser autor. Sempre comento com eles sobre a etimologia da palavra e autoridade tem a ver com autoria. Você só é visto se for autor. Então, só é autoridade se for autor, se conseguir se colocar e fazer seu fazer a partir de seu conhecimento e construção do saber.

C) Presença – não vejo a presença como importante.

Acho que ética é importante em todo o momento e educação a partir de uma visão transdisciplinar e na postura do professor como professor no ambiente.

ENTREVISTADO E

1. Se acaba tentando passar para o aluno, eu acho que hoje o uso da internet permitiu muitas coisas, eu acho que nos permite se ocultar atrás do equipamento eletrônico, utilizando né, e nos permite pesquisando em muitas fontes diferentes. Eu acho que a gente acaba pedindo ao aluno, a tentativa de forçar esse aluno a entender que o que foi criado pelo outro eu não posso me apropriar da produção do outro. Uma grande dificuldade ainda de lidar na formação das pessoas é que a informação está chegando muito rápida. Eles vão para o Google e com apenas uma palavra, as vezes um pedaço de frase eles tem um conteúdo grande ali disponível. E a gente tentar disciplinar que ele pode se utilizar de vários conteúdos sim, mas ele precisa ter sua própria construção, respeitar a produção do outro. Eu acho que no mundo digital é algo que a gente tem que fazer um trabalho quase que diário, o tempo todo de ir e vir, né? Referenciar a fonte, vê da onde você está pesquisando, em que momento né, ele pode se utilizar sim, mas não pode se apropriar como se fosse dele. Eu acho que no ensino a distância isso é muito mais caro para um professor que tá acompanhado, que talvez presencialmente a gente não vivencie tanto porque ele tem que falar com você, ele acaba tentando se expressar com aquilo que ele traz, no digital não porque ele tem um tempo anterior ao qual ele pode pegar uma ideia construída e colocar ela como fosse dele. Eu acho que o primeiro momento que a gente tem com ele para discutir as questões de ética e de outros princípios é dizer, é tá tudo aí, mas como é que a gente usa esse tá tudo aí. Tem muitas dificuldades mesmo de lidar com essas mudanças, é uma mudança para o

professor também. Por que as vezes, você diz: gente eu já li isso em algum lugar, mas a gente já não sabe mais de onde leu. E aí, né? E é legal que você tenta fazer o contrário, quando a gente quer descobrir a fonte, de onde o cara tirou. Você joga uma palavrinha e descobre o texto inteiro. Acho que a gente começa a discutir ética, o que é o respeito ao trabalho do outro. Outro dia eu estava lendo um trabalho, que fala assim: como é que vai ser agora? Porque antes quando a gente ia publicar uma ideia, a gente passava por várias bancas para ser aprovada antes de a gente pode publicar. E agora não as ideias são colocadas passam a ser quase que verdades né, para que nunca teve uma ideia anterior sobre aquele assunto e as vezes as ideias distorcidas seguem um caminho né. Que antes era mais difícil de acontecer.

2. Você utiliza a colaboração entre os estudantes como uma estratégia didática em sua disciplina?

Ah, utilizo, principalmente nos fóruns né, acho que as vezes você tem que a qualidade das postagens nem sempre são boas né. Os alunos estão aprendendo o que é estar participando nesses tipos de ambiente que a gente utiliza aqui mas quando você tem uma boa postagem, eu sempre peço para os alunos né que postou alguma coisa com aquela temática leiam a postagem desse, contribui muito: complementa o seu comentário, isso é a valorização do aluno. Ou então as vezes eu coloco: leiam a postagem do colega tal né, ele traz pra gente um aprofundamento da temática que a gente está discutindo. E no ensino a distância acaba que o momento do encontro deles né é dentro do fórum. Na vai ser na central de mensagens ou em outro caminho. A gente acaba falando muito do fórum. Eu acho que é um momento, que a gente consegue trazer né, assim despertar do aluno assim: olha é possível a gente colocar alguma construção diferente sem ser esse corte e colagem que todo mundo fala o tempo todo. Isso dá para a gente fazer bem. Isso é bem legal! E as vezes, aí eu acrescento, depois que fizer a leitura, faça o seu comentário, o que que você achou? Até para que... para força-lo não só falar que vai fazer a leitura, mas aí ele retornar, trazendo alguma coisa desse comentário. Ainda não são muitos né?! Uma pena! Né, a gente, as vezes né, num fórum grande, as vezes você pega 2 ou 3 postagens boas que vale a pena a gente falar: pessoal leiam a postagem de seu colega ou leiam a que o colega fez mas vale a penas a gente falar: pessoal leiam a indicação que o colega fez, então vale a penas pedir para os alunos retornarem e trazerem alguma contribuição.

3. O fórum de discussão dá condições pedagógicas para a discussão e construção de valores éticos nos futuros pedagogos que atuarão presencialmente?

Se você tiver um fórum em que a participação... (Pausa) que as vezes assim... você tem muitas participações e as vezes participações do mesmo aluno, o qual ele acha que fragmentando o comentário dele, ele está contribuindo mais do que realmente ele estaria verdadeiramente contribuindo. Alguns que eles não fazem a leitura... o fórum como ele é muito dinâmico e o sistema.... Você conhece o nosso fórum é mais fácil de agente tentar pontuar com mais clareza. É porque se as postagens que anos déssemos aos nossos alunos elas ficassem, se fosse possível elas ficassem embaixo de cada comentário realmente, e não tivessem esses desníveis, o aluno que a qualquer momento entrasse no fórum, sem ter lido a primeira ideia postada pelo professor, ele estaria entendendo melhor o fórum, porque? Porque a sequência de ideia, de construção de ideias elas ficariam mais alinhadas, no fórum, né, para o sistema funcionar as postagens vão ficando desencontradas, você manter isso, o professor tem que estar muito atento. Se você fizer, um aluno fizer um por exemplo, um corte-colagem de um próprio colega, dentro do próprio

fórum, não de outro ambiente. O professor tem que está muito atento, esse fórum tem que tá muito fácil de navegar para que o professor pegue aquele aluno que fez uma colagem até da sua própria postagem, né porque ela vai lá e cola um trecho, e às vezes eles tentas ser bem criativos, uma linha do professor, uma linha de um colega, uma linha do outro colega, ele tentar aumentar... fazer uma construção com várias ideias porque ele fez corte e colagem ali e o ambiente tem que te facilitar para que você visualize isso, quando você tem muitos alunos pode ser que alguma coisa te passe despercebido, quando não te passa, a gente, eu sempre sinalizo né: olha comentário repetido né, não valeu, preciso que você retorne, faça uma outra pesquisa, o objetivo do fórum não é esse. Você tenta sinalizar para ele né, que hoje na verdade, quando você tenta sinalizar para o aluno, toda vez que você sinalizar o aluno, principalmente no ensino a distância, que você está atento, que você leu, muita das vezes a gente tem o papel contrário né, agora ela só quer ser cliente, ele não quer crescer e aprender então enquanto cliente ele acha que pode colocar qualquer coisa e tem que valer. E aí você fala assim: não vale né! Esse comentário já foi citado pelo colega tal, no dia tal, coloco detalhes para eles, eu já li e voltou e aí, e você tem alunos que reforçam a ideia do aluno que diz é minha, é minha mesmo, não foi, é é énão é fácil você lidar com questões éticas dentro de um cenário de construção que não te permite ter uma visualização total de tudo o que tá ali. É porque as vezes assim, você tem até o Control F que você pode colocar o nome da pessoa, o pedaço da frase pra você localizar porque aí tem... vai realçar, mas não é fácil para você lidar isso no dia a dia e nem quem está do outro lado compreende esse papel do professor. Que existe talvez uma ideia errônea né de que a participação no fórum é apenas para ganhar o ponto, e não como um momento de aprendizado, de aprofundamento daquilo que se está debatendo daquelas aulas pertinentes aquele fórum.

Isso também é difícil também porque o aluno ainda não é tão novo assim o ensino a distância, mas as pessoas né, até para lidarem, até para o professor ter uma atitude diferente. O próprio equipamento né, a própria tecnologia também traz algumas dificuldades pra gente lidar, até que momento a gente.... Pode, a gente vai *printar* aquela tela como é a forma que você vai estar dialogando em cima daquela questão, justamente por isso, não é impossível né... mas a gente tem que ter uma reflexão mais profunda. Não é o que eu vou perceber, mas como eu vou sinalizar isso também.

4. Você propõe discussões éticas relevantes na sua disciplina/

Eu também tenho uma disciplina de política né, e a gente acaba trabalhando muitas outras questões porque aí você volta para a questão ética o tempo todo né. Aí você vai pegar trechos, vai citar artigos, vai pegar incisos você acaba voltando né para o aluno, e você acaba voltando para o aluno e fala: olha só, você precisa acessar aqui. Nas disciplinas de políticas de saúde e outras disciplinas você consegue fazer isso. Alguns outros fóruns, dependendo da disciplina, você não aborda isso com tanta ênfase ééé, por exemplo na disciplina de sustentabilidade quando você trabalha com o aluno a questão de corresponsabilidade, você trabalha com respeito coletivo, de mobilização social você acaba levantando outras temáticas ali que são pertinentes ao conteúdo e que você pode estar trabalhando, não sei se a agente consegue fazer isso no ambiente como um todo em todos os tipos de disciplina.

5. Colaboração – de colaboração? Por que é assim... no fundo, a grande maioria dos alunos, eles estão ali pq eles estão esperando uma nota. Mas não efetivamente para fazer uma interatividade maior. Pra ler o comentário do outro colega e complementar ou ele dizer que despertou nele

alguma coisa interessante que ele não havia pensado, de fato seria esse momento de ir e vir , você fazer uma interação a mais, não simplesmente postar o seu comentário. Muito pouco, são muito poucos alunos que efetivamente fazem a leitura mesmo do que o outro colega comentou ou de alguma coisa a mais que o fórum poderia ter acrescentado né. Ele pode muito bem responder aquele comentário e em seguida fazer a leitura de um outro colega e depois complementar. Existe muita pouca colaboração. Ele é muito individualizado. É engraçado que é um espaço que deveria ser coletivo, mas eu sempre brinco que ele é muito individualizado. Você não tem a percepção do outro, talvez a gente ainda precisa aprender que no ensino a distância é como se fosse uma sala de aula, só que não estamos ao mesmo tempo como uma sala presencial. Então a gente poderia aprender a olhar como uma sala de aula e interagir nessa sala de aula a distância.

Mas ele tem um individualismo ali que está muito atrelado à nota. Você percebe? No *WhatsApp* dá. Quantos grupos de *WhatsApp* não existem e a gente acompanha as ideias que estão ali, alguém opina, e compra ingresso e marca encontro. E não é porque você leu a primeira postagem não, é porque você deu continuidade, é aquele assunto te interessou. Acho que também perpassa assim por aquilo que eu quero estar discutindo.

6. Presença – presença a gente não tem, presença é presença mesmo né, de participação né? Eu acho que a gente não tem nem 50% de alunos que estão inscritos na disciplina, eu acho que isso é uma média geral, você tem aqueles que eu já citei antes né que as vezes você tem, vai lá e você vai ver assim, você respondeu, tem 200 respostas suas naquele fórum, mas são 200 respostas efetivas de cada um aluno matriculado? Não. Muitas vezes você tem aquele aluno que fragmenta em 6 ou 8 postagens ou aquele mesmo aluno que volta ali muitas vezes, às vezes ele não tá nem crescendo né, mas ele tem o hábito de ir e voltar, alguns não, eles começam meio tímidos e crescem mas você não tem nem 40% efetivo de uma turma participando efetivamente de um fórum.
7. Autoria – efetivamente muitos poucos alunos tem autoria naquilo que eles postam nos fóruns. O que a gente percebe é um corte e colagem mesmo ou do próprio conteúdo online ou daquilo que ele acessa muito rapidamente ele pega as primeiras... as palavras principais daquele texto que você postou para discussão e ele faz um corte e colagem.

Eu acho que ainda é preciso.... As TICs avançaram muito nos últimos anos e os professores precisam ser capacitados para poder lidar com esse tipo de nova tecnologia até para que a gente saiba efetivamente como atuar. Porque hoje tudo vira processo, a gente as vezes você tem aquele meio ímpeto né de escrever alguma coisa né. A fala né, quando a gente tá conversando, você tem o olhar, você vê a forma como a pessoa gesticula, você tem o tom de voz. O que tá escrito não. Ele fica muito seco, muito livre né, e as interpretações são as mais diversas. E você tem um grupo de alunos com vários tipos de formações né, ficaram muito tempo sem estudar, estão retornando agora, de várias classes sociais, tem dificuldades de escrever. Eu acho que o fórum, na verdade, ele acaba fazendo muito corte e colagem porque eles não sabem expor suas próprias ideias, talvez eles não tenham construído ainda alguma coisa. E a gente enquanto professores nessa dinâmica louca de trabalho, você não consegue nortear esse aluno, como efetivamente ele deveria participar. Acho que o professor, ele precisa aprender, o tempo todo com as novas tecnologias que estão chegando como é que a gente vai trabalhar essas questões éticas. Isso é muito sério porque assim, nós estamos formando pessoas que vão formar pessoas. E aí quando

ele tá lá na frente, quando todo mundo fica no TCC, ficam nos trabalhos de conclusão de curso tão desesperados porque nem no fórum a gente consegue que eles tenham a própria autoria, a gente não dá conta no fórum de dizer para ele né, de fazer o ir e vir. A gente não consegue fazer com esse aluno tenha uma autoria própria. Porque ele só sabe dizer para você assim, eu fui lá, eu postei, eu quero o ponto. Ele não entende que postar é algo a mais e não simplesmente postar. Acho que sim, a gente precisa de muitas mudanças. A própria legislação do ensino a distância né deixa muitas lacunas, de várias interpretações diferentes. Isso fragiliza muito o professor, eu acho que tem ainda muitas outras coisas caminhando.

ENTREVISTADO F

1. Quais os valores éticos mais exigidos no contexto digital de aprendizagem no Ensino Superior?

Bem, em relação aos conceitos éticos básicos ao Ensino Superior é... seria a importância de você porque, quando você trabalha com a parte digital, a parte de internet, você faz suas pesquisas e tudo mais, você tem que fazer a referência, dizer o dia que acessou, onde acessou, de onde tirou, como tirou.. a referência, como nós fazemos segundo a ABNT. Isso é ético. Porque você não pode simplesmente copiar por copiar, você tem que fazer a referência.

2. Você utiliza a colaboração entre os estudantes como uma estratégia didática em sua disciplina?

Sem dúvida que eu coloco a discussão ética. Inclusive quando eu trabalho com a pós-graduação com uma disciplina que trata da parte de publicidade, etc e tal, aonde nós temos que ter muita ética em pegar uma obra de arte, transformá-la e não dar as devidas referências. Isso é muito importante. Então é realmente uma base para desenvolver de maneira ética também a nossa disciplina.

3. Você vê a necessidade da educação ética como parte integrante do currículo no seu curso?

Sem dúvida que temos que ter no currículo essa parte ética. Inclusive nos tempos uma disciplina chamada né Planejamento de Carreira aonde uma aula fala sobre a ética, a importância da ética na vida profissional das pessoas. Então sem dúvida existe essa preocupação em valorizar a ética seja qual for profissão. E o nosso curso valoriza, principalmente no nosso curso de Pedagogia que se trabalha diretamente com Educação.

4. O fórum de discussão dá condições pedagógicas para a discussão e construção de valores éticos nos futuros pedagogos que atuarão presencialmente?

Claro que sim. No momento que nós colocamos alguma coisa pra o aluno e você percebe que ele faz uma cópia. É na mesma hora, ah, você solicita que ele faça a referência, que ele coloque a citação daquela pesquisa. Normalmente a gente tá tocando nisso, principalmente quando você tá trabalhando com as disciplina Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa aonde essa

parte é muito valorizada.

5. Você utiliza a colaboração no fórum como uma estratégia didática em sua disciplina?

Certamente que existe uma interativa do professor com o aluno e do aluno com o aluno. Isso aí é super importante. Quando eu estou trabalhando no fórum, eu procuro sempre responder o aluno assim: verifique a postagem do seu colega fulano de tal, veja o que ele colocou, você concorda. Se você concorda, justifique a sua resposta. Pq você concorda ou pq você discorda. Então a gente sempre procura fazer essa interativa entre eles, não só do professor com o aluno mas do aluno com o aluno.

6. Como você vê as seguintes categorias em sua disciplina online?

- a) Colaboração – A disciplina online, colaboração. A colaboração como eu falei anteriormente é você procurar sempre incentivar a interatividade entre os colegas, em fazer um conhecimento coletivo. Certo. Isso aí é muito importante.
- b) Autoria – a autoria em que ele procure ser realmente éé...criativo na sua... no desenvolvimento de sua atividade solicitada. Que normalmente nós pedimos para que eles criem atividades e coloquem no blog da disciplina. E que venham discutir e também valorizando a dos colegas, comentando a os colegas.
- c) Presença – Agora quanto a presença, éee, ela só é possível através da participação dos fóruns. Então, vejo quantas vezes que aquele aluno participou de maneira qualitativa, então essa é a presença da sala de aula virtual, ok.

ENTREVISTADO G

1. Quais os valores éticos mais exigidos no contexto digital de aprendizagem no Ensino Superior? Os valores éticos? Sobretudo a produção que responda em torno de questionamentos e de complementos e conclusões sobre os temas tratados que parta da própria leitura e interpretação que o aluno tem. E que não haja plágio, seja da internet, seja de outro colega de turma que as vezes acontece de eles copiarem até resposta dada por outro colega. O mais importante é que eles entendam que o fórum de discussão é um espaço de discussão mesmo como sala de aula comum, onde ele possa produzir com sua própria percepção, compreensão e entendimento do assunto e não que ele use a internet para plagiar. Que a internet seja apenas um espaço de pesquisa para ampliar o entendimento sobre determinada temática que tenha uma complexidade maior. Mas, que ...ainda assim que se indique se é uma citação direta, indireta, se compreendeu melhor a partir de outro autor que os professores não usaram.
2. Você propõe discussões éticas relevantes na sua disciplina? Com certeza. Inclusive num dos temas do primeiro fórum, o fórum A que nós discutimos, uma das provocações que nós fazemos é: qual é a diferença entre a ética da diversidade e a ética da igualdade. E a partir daí nós desconstruímos e construímos conceitos e concepções sobre igualdade, diversidade, inclusão, exclusão, integração éee, inserção. Quer dizer a própria pergunta que nós fazemos já fala sobre ética. O que é ética da diversidade. Que é justamente a ética que se pensa em construir uma sociedade com, para e por todos construída. Uma sociedade em que haja equidade. Enquanto a ética da igualdade pressupõe que somos todos iguais. E essa falsa concepção de igualdade as pessoas acabam esquecendo, camuflando as especificidades de cada um. Seja em pessoas com deficiência, seja de pessoas surdas, seja de pessoas que tem outras especificidades, seja até do próprio professor a pessoa vista na nossa sociedade como

normal. E outra questão que nós discutimos é justamente isso o que é que é normalidade. Se existe alguém no contexto social pode ser tratado dentro da história humana também, tanto no conceito social quanto da história humana é visto como um exemplo de normalidade e quanto mais nos aproximamos dele nos tornamos normais e quanto mais nos afastamos desse modelo mais nos tornamos anormais. Então o que que é? São dois conceitos que nós discutimos em ética: conceito de ética e diversidade, a diferença entre ética da diversidade que pressupõe a inclusão na sociedade e uma educação inclusiva e ética da igualdade que pressupõe uma integração, mas sem detalhamento, que brinda uma igualdade, mas na verdade excluí. E o que é a normalidade.

3. Você vê a necessidade da educação ética como parte integrante do currículo no seu curso?
Exclusivamente no meu curso não. A ética como a moral deve ser tratada como tema transversal. Não caminha só na universidade, mas desde da escola. Era bom quando tínhamos aquela disciplina Educação Moral e Cívica onde se discutia questões morais e ética ali. E hoje infelizmente em muitas escolas resiste ainda a educação religiosa por acreditar que o Estado é laico, só que o estado laico não é um estado amoral. Não é um estado que não discuta isso e infelizmente como discutir ética e moralidade na faculdade, se a base não formou, não educou, não ensinou, não discutiu, não refletiu sobre ética, a título de um estado laico que na verdade por detrás deste discurso está tentando discutir um estado ateu.
4. Você utiliza a colaboração entre os estudantes como uma estratégia didática em sua disciplina?
Claro, utilize sim. Inclusive já teve alguns períodos em que eu lancei estudos de caso em que cada um ia colocando a sua posição e entre eles iam debatendo, o conteúdo, o estudo de caso, a posição de cada um e eu vou fazendo as intervenções necessárias, até porque temos que chegar a um denominador comum para termos uma ideia geral sobre o assunto. E é importante essa intervenção do professor nesse debate embora permita que o aluno tenha sua própria gerência sobre o assunto mas para que ele não se perca.
5. Você utiliza a colaboração no fórum como uma estratégia didática em sua disciplina? Como você vê as seguintes categorias em sua disciplina online?
 - a) A colaboração é fundamental. Sem a participação do aluno, sem a colaboração dele é praticamente impossível ter uma discussão tipo no fórum de discussão. Inclusive o próprio nome diz: fórum de discussão. Se a mensagem não for colaborativa ou cooperativa, e vai cada um definir o que é colaborativo ou o que é cooperativo. Se é a mesma coisa ou se não é. Se é uma coisa, se não é. Mas independentemente de ser ou não o que é nesses dois termos, é importante que o aluno interaja, importante que o aluno esteja é, construindo junto com o professor e os demais colegas o conhecimento dos temas ou os novos temas, ele também pode abordar um tema também que não foi abordado pelo professor, mas que seja paralelo ou complementar os conteúdos temáticos abordados na disciplina. E isso é muito importante.
 - b) Presença – sem presença não há colaboração nem cooperação. O que que seria o fórum de discussão sem a presencialidade online do aluno, o que seria o fórum de discussão sem que ele te questione ou questione os colegas? A disciplina que eu leciono que é LIBRAS, acredito que por ser uma disciplina que chame muito atenção do aluno porque ela está oferecida a todos os cursos, uns como obrigatórios e outros como optativos, provoca muito os alunos porque eles já vêm com preconceções que na nossa área de estudo da língua de sinais nós chamamos de mitos. E aí você tem que primeiro desconstruir isso, esses mitos, como: surdo

é mudo. Não, surdo não é mudo. Eu não sou mudo, eu sou surdo. Língua e linguagem. LIBRAS é uma língua como qualquer outro idioma. LIBRAS é universal ou não. LIBRAS é uma Língua. Cada país tem sua própria língua de sinais. E se ele não estiver ali, como desconstruir esses mitos? E na disciplina a gente fala, inclusive, desses mitos, que nós temos outro nome, que é a construção do imaginário social. Quer dizer o imaginário pensa assim sobre as pessoas surdas e sobre sua língua. O imaginário pensa assim sobre pessoas surdas nomes, ou seja, o que tem no imaginário social mas na verdade eles não são o que as pessoas pensam, e isso são um dos piores mitos, porque é um mito de pessoas reais trazem desastrosas visões sobre elas. Visões que não as representam.

- c) A autoria seria justamente isso que eu acabei de falar, ele trazer novos temas por exemplo, principalmente quem já trabalha, quem está fazendo a 1ª graduação mas atua como professor. Ele fala, professor eu tenho um aluno X com deficiência ou um aluno surdo. Se ele não estiver presente então não existe EaD, né, não é ausência do aluno, a EaD é a presencialidade virtual do aluno.

ENTREVISTADO H

1. Quais os valores éticos mais exigidos no contexto digital de aprendizagem no Ensino Superior? Pela minha visão, que trabalho muito com os alunos da área de EaD, eu tento mostrar a eles a importância de você tentar criar um trabalho próprio, de sua autoria, ou ter o cuidado de mencionar os autores quando você indica os trabalhos de outras pessoas, porque os alunos têm o hábito de fazer um copiar e colar e depois simplesmente colocar como deles e ainda se aborrecer com o professor quando a gente pede para que eles façam alterações.

2. Você propõe discussões éticas relevantes na sua disciplina?

Sempre, inclusive com essa situação atual em que nós temos vivido, eu considero que é muito importante que a gente, a ressalva dos valores éticos para que a cabeça do aluno não fique confusa com tanta coisa que tem acontecido no Brasil atualmente

3. O fórum dá condições para o trabalho com questões éticas?

Eu acho que sim. Inclusive em percebo que eles gostam dessa discussão, quando a gente coloca questões éticas e principalmente quando é relacionada com o Brasil, com os nossos dirigentes, eles gostam muito dessa discussão e trazem até exemplos práticos da vida diária deles.

4. Você vê a necessidade da educação ética como parte integrante do currículo no seu curso?

Eu acho que a ética é parte integrante de quaisquer atividades, seja ela profissional ou pessoal. Eu não consigo imaginar na minha visão que exista um profissional que possa se dizer um bom profissional se ele não for ético.

5. Você utiliza a colaboração no fórum como uma estratégia didática em sua disciplina? Como você vê as seguintes categorias em sua disciplina online?

Eu tento, essa parte é mais difícil, porque devido a situação geográfica de meus estudantes e

pela pressa que eles têm em atender os fóruns, eles não gostam muito dessa discussão colaborativa.

6. Como você vê as seguintes categorias em sua disciplina online?

Colaboração – eu acho que a colaboração no ambiente de EaD é fundamental. Esse é um dos problemas que eu tenho, fazer com que os alunos realmente interajam entre si.

Autoria- autoria é uma questão fundamental o aluno tem que aprender a pesquisar e não simplesmente copiar e colar.

Presença – a presença do fórum ela é importante porque de uma forma ou de outra ainda que o aluno simplesmente faça o copiar e colar, ele vai participando do fórum, vai adquirindo um hábito de participação. O aluno só quer um pouco de carinho porque ele ainda tem uma visão muito presencial da EaD. Inicialmente ele apresenta uma centena de dúvidas e incertezas. Ele diz: _ Eu não aprendi isso, não sei aquilo, isso não está nas aulas. Mas, se você responde aos questionamentos dele, ele começa a caminhar sozinho, começa a encontrar as respostas.

7. Gostaria de falar algo sobre ética que não foi perguntado?

Não. Eu acho que realmente é uma questão em que o professor deve sempre estimular o aluno a debater questões éticas. Nas minhas disciplinas principalmente existe até disciplinas exclusiva sobre a ética profissional.

APÊNDICE F – Respostas dos professores do curso de Pedagogia coletadas por questionários realizados pela plataforma Survey Monkey.

Você utiliza a colaboração entre os alunos como uma estratégia didática em sua disciplina? Se sim, como?

Sim, no fórum discutimos a construção da atividade estruturada que só é postada após passar pelo crivo do professor e alunos.

Gosto de chamar a atenção dos alunos para ver as respostas dos colegas e interagir emitindo suas opiniões.

Sim. Nos fóruns

Sim. Nos fóruns

Não, mas os alunos se ajudam, quando percebem dúvidas dos colegas.

Sim, busco estimular os debates entre os colegas de sala e proponho, em alguns casos, desafios para estimular o grupo.

Às vezes, quando a crítica é positiva e relacionada ao conteúdo do fórum

Sim, na medida em que um aluno menciona o outro, é possível, em nossas respostas mediar esses saberes.

Só se eles fizerem essa ponte. Eu não os direciono.

Sim, através das práticas educacionais relatadas por eles.

Sim, a discussão do conteúdo nos fóruns é centrada nos diálogos e comentários dos alunos;

Sim, utilizo a wikipedia

P3: O fórum de discussão online permite discussões éticas com os alunos?

Sim, mas de forma superficial.

Sim, pois é um espaço de colaboração e aprendizado, os respeitos nas discussões são fundamentais.

Nem sempre

Na medida em que o tutor respeita as postagens dos alunos, corrigindo-as de maneira correta, sem julgamento de valor, dentro dos prazos previstos, a ética está presente.

Sim, claro.

Depende da disciplina

Totalmente, não consigo imaginar de outra forma, pelo menos de minha parte.

Sim. O professor pode levar nessa direção.

Sim, a partir do momento que fazemos uma reflexão sobre o assunto.

Permite à medida que o professor relaciona essas discussões à temática do fórum.

Permite discussões e ações éticas

P4: Você propõe discussões ética relevantes na sua disciplina? Como e quando?

Sim, principalmente no caso de cópia, mas com muito cuidado, solicito ao aluno que coloque o nome do autor do texto trazido.

Sim. Como temática do fórum, várias discussões são levantadas e elas permeiam a ética e cidadania.

Sim, Ética é um tema dentro do conteúdo da disciplina

Sim, Ética é um tema dentro do conteúdo da disciplina

Não proponho, mas assinalo este tipo de comportamento nas respostas às postagens.

Quando o conteúdo pede e existe contextualização com o programa da disciplina.

Nas disciplinas sobre meio ambiente e genética

Sim, referente ao papel do professor; fazendo-os refletir quando fazem cópias de textos prontos.

Sim. Quando o tema do fórum implica num posicionamento mais pessoal, eu aproveito para pontuar questões dessa natureza.

Sim, no fórum quando abordamos o etnocentrismo.

Sempre que se discute a formação do professor e a relação dessa formação com a do aluno; o foco, de modo geral, é o compromisso que o professor necessita ter com a sua própria formação em virtude de sua responsabilidade com a educação de outras pessoas.

Ética na Educação (pedagogia) é um tema bastante discutido, nas relações professor-aluno

P5: Você percebe a necessidade de educação ética em sua disciplina?

Sim

Sim, pois a disciplina que trabalho precisa apresentar conceitos corretos que são vistos, pelo senso comum, como visões equivocadas. Cabe desconstruir esses equívocos.

Não

Não

Sempre, em qualquer situação.

Sempre será preciso em qualquer disciplina e em qualquer tempo.

Sempre

Penso que toda a disciplina a ética deve permear nas discussões, está implícita.

Na matriz curricular dos cursos como um todo.

Não vejo a ética como uma disciplina, mas como um valor inerente a qualquer área de conhecimento.

Minhas disciplinas são repletas de conteúdos que enfocam a ética nas relações

P6: Como você define as seguintes categorias na sua disciplina online?

- Realização de um feito a partir de vários atores.
- A parceria entre os alunos e o professor promove um maior aprendizado.
- Boa
- Boa
- Participação ativa nas questões colocadas nos fóruns.
- Determinante para o sucesso dos envolvidos.
- Colaboração em que sentido? Minha colaboração na formação dos alunos? Dentro de limites, sim, contribuo, pois não somos redutores e quanto à colaboração do aluno, vejo pouca, muitas postagens copiadas.
- Não sei se entendi essa questão, mas a minha disciplina colabora no sentido de permitir que o aluno entenda as organizações na sua totalidade e não de forma setorizada.
- Maioria dos alunos colaboram visando os pontos.
- Possibilidade de construir saberes, valores e conhecimentos com base no diálogo, discussão e troca de saberes;
- EAD necessita desenvolver a colaboração. Trata-se de uma modalidade que privilegia a individualização.

- **Autoria**
- Criação própria.
- A autoria do aluno deve ser incentivada, pois há muitas cópias e respostas prontas.
- Ruim
- Opinião própria sobre o tema, mesmo com pesquisa anterior
- Fundamento de tudo que é produzido no ambiente virtual.
- Considero ainda pouca, talvez por conta do início do curso, ainda não compreendem esse quesito na formação.
- Se for exigido, a disciplina permite que o aluno expresse sua opinião em relação ao que pode ser feito no funcionamento de uma instituição.
- Muito plágio da internet.
- O saber apropriado - a transformação do que conhecemos no que passamos a produzir.
- Fundamental. Alunos e professores necessitam exercitá-la. A escrita autoral é o maior problema da EAD, considerando a facilidade da cópia da internet. (sou prof. de TCC)

- **Presença** Atuação, construção.
- Participação, interação do aluno demonstra seu interesse e presença nas discussões.
- Média
- Média
- Atendimento aos prazos previstos e atenção a todas as postagens.

- Elemento básico, é com a presença que todas as etapas do processo educativo podem ocorrer.
- Tenho um bom número de postagens.
- Não entendi.
- O saber apropriado - a transformação do que conhecemos no que passamos a produzir.

-
- Afeto que se estabelece em meio às ações de participação e produção num ambiente colaborativo.
-
- Obrigatória (por parte do prof.), para estreitar os vínculos e oferecer modelo, para que o aluno também esteja presente.
-

P7: Gostaria de acrescentar algo sobre ética que não foi perguntado?

Autoria é uma questão que precisa ser discutida,

É básica para o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade. A disciplina ética deveria existir em todos os currículos.

Sim, a ética como a possibilidade de "fazer escolhas" - o que orienta essas escolhas (tanto de professores quanto dos alunos) na educação online?

Adorei participar de sua pesquisa. Sucesso.

APÊNDICE G – ÍNTEGRA DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM OS ESTUDANTES

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

6º

Q3: O que é ética?

Entendo por valores e regras na sociedade.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- NÃO

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

O respondente ignorou esta pergunta

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O respondente ignorou esta pergunta

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** quando o mesmo em suas palavras relatar o que compreendeu.
 - **Colaboração do aluno** que pode se acrescentar em relação ao outro aluno.
 - **Presença do aluno** Frequência, participação.
-

: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

7º

Q3: O que é ética?

Entendo por valores e regras na sociedade.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- RARAMENTE

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Saber ouvir o outro sem prejudicar e não fazer críticas destrutivas ao trabalho alheio.

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** Quando o aluno é autor.
-

- **Colaboração do aluno** quando o aluno está em um debate, uma discussão os conhecimentos são formados pelo grupo.
- **Presença do aluno** Aluno presente no fórum por pelo menos uma vez. Ou seja, aquele aluno que respondeu o que foi perguntado pelo professor e não acompanhou a resposta dos colegas para debater sobre o assunto.

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

6

Q3: O que é ética?

Entendo por valores e regras na sociedade.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- RARAMENTE

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Vejo o ensinar com outros olhos.com olhos de educador não só de professor.

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** respostas que ajudam a construir o conhecimento.
-

- **Colaboração do aluno** aquilo que fazemos para levantar questões para todo grupo.
- **Presença do aluno** atuação em seu direito

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

Conclui

Q3: O que é ética?

é um conjunto de princípios, valores e virtude para obem próprio e dos outros.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

a capacidade de opinar sem ser dono da razão. Ver a colocação dos outros sem essencialmente perder minha cresça e a convicção

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** que o aluno conseguiu distinguir e elaborar sozinho, embora tenha referenciais teóricos permeando essa construção
- **Colaboração do aluno** Suas contribuições nas questões explanadas pelos professores ou colegas. contos de casos e exemplos para ilustrar mas a discussão
- **Presença do aluno** são os acessos em termos qualitativos. Sua consulta, suas dúvidas sua integração com os outros colegas.

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

7º semestre

Q3: O que é ética?

Um conjunto de regras e preceitos que valorizam um sujeito, grupo ou sociedade

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- RARAMENTE

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Passei a ver certos costumes de pessoas diferentes com mais respeito e tento entender antes de criticar

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** quando o aluno inventa
- **Colaboração do aluno** quando o aluno da sua opinião
- **Presença do aluno** quando o aluno participa presencialmente

Qual seu curso de graduação?

PEDAGOGIA

Q2: Em qual período do curso você está?

7

Q3: O que é ética?

sao conceitos e valores que a as pessoas deveria aprender desde pequenos para se tornarem adultos éticos

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Reforçaram a importância de trabalhar esses conceitos em sala de aula quando eu estiver atuando como pedagoga e em todos os espaços em que tiver contato.

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** oque o aluno produz sozinho
- **Colaboração do aluno** quando o aluno aceita as sugestões do professor e colabora
- **Presença do aluno** quando ele faz sua parte

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

concluído

Q3: O que é ética?

a capacidade de avaliar as ações em relação aos efeitos e repercussão das mesmas na sociedade

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- NÃO

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O respondente ignorou esta pergunta

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

O respondente ignorou esta pergunta

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

6°

Q3: O que é ética?

Conduta do ser humano.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

no meu comportamento

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- Autoria do aluno reflexão

- Colaboração do aluno interação
- Presença do aluno assistir as aulas

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

5 períodos

Q3: O que é ética?

Status indispensável hoje em dia

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- NÃO

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

O respondente ignorou esta pergunta

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O respondente ignorou esta pergunta

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- Autoria do aluno quando ele expõe suas ideias livremente

- Colaboração do aluno ajuda prestada por el. em determinado contexto
- Presença do aluno ele é apenas um participante de uma determinada ação

Q1: Qual seu curso de graduação?

PEDAGOGIA

Q2: Em qual período do curso você está?

7

Q3: O que é ética?

TOMAR AS ATITUDES CORRETAS, RESPEITANDO O DIREITO DO OUTRO

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O respondente ignorou esta pergunta

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

O respondente ignorou esta pergunta

Q1: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

6ª

Q3: O que é ética?

é tudo que fazemos para o bem usando o conciente

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- RARAMENTE

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

na forma de olhar para o mundo

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** quando o aluno que o fez
- **Colaboração do aluno** quando o aluno nos ajuda
- **Presença do aluno** quando ele participa das aulas

Q1: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

5º

Q3: O que é ética?

É poder respeitar o direito dos outros

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

DIREITOS E DEVERES DE CADA CIDADÃO

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** Seus discursos

- **Colaboração do aluno** Para que o professor possa orienta-lo melhor
- **Presença do aluno** A valorização do professor como profissional

: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

6º Período

Q3: O que é ética?

É tudo aquilo que está relacionado com o comportamento do ser humano e sua postura no meio social

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Ter um comportamento ético de modo exemplar de viver a vida baseado em valores morais

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** é o professor que pretende instrumentalizar seus alunos para práticas de leitura e escrita.

- **Colaboração do aluno.** É onde o aluno da instituição tem acesso ao espaço virtual desenvolvido para interação com os professores e para o acesso a vários serviços online.
- **Presença do aluno.** É aquele aluno que está sempre presente suas obrigações e interações dentro de sala de aula.

1: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

6

Q3: O que é ética?

E o modo de ser e pensar de cada ser humano.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Uma visão diferente sobre o mundo atual

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** Conteúdo escrito pelos alunos.

- **Colaboração do aluno** Assuntos expressos pelos alunos, com o intuito de colaborar mostrando suas ideias.
- **Presença do aluno** A frequência do aluno nas aulas e fóruns.

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

8 (ultimo)

Q3: O que é ética?

É a moral de cada indivíduo tem de se relacionar

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O pedagogo precisa ser ético em todas as relações em que vive pois somos o espelho dos alunos

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** trabalho feito pelo aluno sem auxílio de ninguém
-

- **Colaboração do aluno** participação nas aulas
- **Presença do aluno** realmente estar participando das aulas

Q1: Qual seu curso de graduação?

pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

Sétimo

Q3: O que é ética?

São valores morais de uma pessoa.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Social e profissional pois nos faz refletir para depois agir

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** a capacidade do aluno ter a sua própria reflexão
-

- **Colaboração do aluno** a participação do aluno com a orientação do professor
 - **Presença do aluno** a certificação que o aluno estar presente não só na sala mas também nas atividades.
-

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

8º Período

Q3: O que é ética?

É um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana e na sociedade.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Uma ótima educação, profissão e responsabilidade no ensino em salas regulares, e nas Empresas.

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** apresentar-se enturmar, falar o que estuda, onde, dialogar com o professor e colegas.
- **Colaboração do aluno** obedecer às ordens de ensino, disciplinares. Dos meus professores e Campus Ilha da Estácio EAD e presenciais.
- **Presença do aluno** estudar todos os dias e marcar presenças.

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

7º

Q3: O que é ética?

É tudo aquilo que pertence ao caráter

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- RARAMENTE

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- NÃO

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- NÃO

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O respondente ignorou esta pergunta

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

O respondente ignorou esta pergunta

Q1: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

5º

Q3: O que é ética?

Trabalhar conforme as normas e respeito

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- NÃO

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

O respondente ignorou esta pergunta

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O respondente ignorou esta pergunta

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** Respostas de próprio conhecimento com base no conteúdo

- **Colaboração do aluno** ajudar o colega nas dúvidas
- **Presença do aluno** responder ao fórum

Q1: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

8º período

Q3: O que é ética?

Valores morais e princípios do ser humano

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- RARAMENTE

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM
Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?
- SIM
Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?
Repensar, questionar e respeitar as diferenças
- **Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:**
- **Autoria do aluno** feito por ele

- **Colaboração do aluno** participação do aluno
- **Presença do aluno** estar presente

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

6°

Q3: O que é ética?

Agir com respeito.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM
- **Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?**
- SIM
- **Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?**
- NÃO
- **Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?**
Eu já tinha esta prática de agir com ética, os fóruns não trouxeram nada de novo, apenas reforçaram algo que eu já pensava.
- **Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:**
- **Autoria do aluno.** Construir um pensamento, uma opinião, uma tese própria, embasado em autores.

- **Colaboração do aluno** Participar dos discursos.
- **Presença do aluno.** Responder aos questionamentos dando a sua opinião.

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

8 semestres

Q3: O que é ética?

O respondente ignorou esta pergunta

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- RARAMENTE
- **Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?**
- NÃO
- **Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?**
- NÃO
- **Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?**
O respondente ignorou esta pergunta
- **Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:**
O respondente ignorou esta pergunta

: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

5ª período

Q3: O que é ética?

Ética de origem grega, que diz respeito aos costumes aos hábitos

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Promovem na vida social, pensamentos

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** que seja capaz de fazer algo de sua capacidade de sua autoria
 - **Colaboração do aluno** seja participativo
 - **Presença do aluno** sempre proativo em tudo
-

1: Qual seu curso de graduação?

PEDAGOGIA

Q2: Em qual período do curso você está?

6º

Q3: O que é ética?

VALORES MORAIS E PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A CONDUTA

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

PROMOVEM UMA CONDUTA MAIS ABRANGENTE NO MEU PERFIL PROFISSIONAL E PESSOAL

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** COLOCAR SUAS DÚVIDAS E AFIRMAÇÕES
 - **Colaboração do aluno** DO COLOCA SUAS EXPERIENCIAS DIANTE DA QUESTÃO
 - **Presença do aluno** DO ESTA ATENTO AO CONTEXTO
-

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

2

Q3: O que é ética?

A forma pela qual mantém seu lado profissional.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- NÃO

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

O respondente ignorou esta pergunta

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O respondente ignorou esta pergunta

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** quando se faz uma pesquisa sobre determinado tema
-

- **Colaboração do aluno** colaborar para a efetivação de algum projeto

- **Presença do aluno** Sala de aula, sem dúvidas, falar o quê?

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

Terceiro período

Q3: O que é ética?

e o cumprimento do fazer e ter sem prejudicar os outros

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Conviver em grupo, mas participar com direitos e deveres de cidadão.

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** o manifesto dos seus pensamentos, ideias, sua liberdade de expressão
-

- **Colaboração do aluno** contribuir com aquilo que é importante para o crescimento do grupo em geral

- **Presença do aluno** importantíssimo para crescimento profissional e pessoal
-

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

2º semestre

Q3: O que é ética?

São padrões de convivência social.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- NÃO

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- NÃO

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O respondente ignorou esta pergunta

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** aluno quem fez.
-

- **Colaboração do aluno** aluno ajuda.

- **Presença do aluno** aluno participou.
-

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

Quarto período

Q3: O que é ética?

e não falar da conduta do outro colega de profissão

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- RARAMENTE

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?*O respondente ignorou esta pergunta***Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:**

- **Autoria do aluno** pensador, crítico e pesquisador
 - **Colaboração do aluno** interagir seus conhecimentos com o professor
 - **Presença do aluno** na sala de aula se interessando na aprendizagem
-

Q1: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

Segundo período

Q3: O que é ética?

Ética são normas de conduta moral que devemos seguir

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

o que mais está sendo discutido é a inclusão de deficiente na educação, me tocou profundamente a importância de incluirmos os nossos alunos.

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:*O respondente ignorou esta pergunta***Qual seu curso de graduação?**

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

4º período

Q3: O que é ética?

É o conjunto de valores que você aprende e aplica durante o percurso da sua vida, através do caráter que foi formado em você.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Promoveram ampliação do meu conhecimento em relação a necessidades e dificuldades antes desconhecidas, que me fizeram aprender e se colocar mais no lugar do outro.

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Presença do aluno** participação
-

: Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

2

Q3: O que é ética?

e uma regra de conduta do cidadão em sociedade

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

ser uma professora que sabe dos direitos dos meus alunos e compre meus deveres

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria dos alunos** dúvidas em formas de questionamentos
-

- **Colaboração do aluno** sempre

- **Presença do aluno** sempre
-

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

Terceiro período

Q3: O que é ética?

É viver da melhor forma em sociedade, respeitando as normas sociais e os direitos alheios.

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- SIM

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- SIM

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

Através da participação nos fóruns podemos trocar informações e crescer como cidadão que respeita os direitos da sociedade, da natureza e da vida como um todo.

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

- **Autoria do aluno** que o aluno publica.
-

- **Colaboração do aluno** onde a aluna posta ideias para melhorar o sistema.

- **Presença do aluno** Presença nas aulas, assistir as aulas e participar dos exercícios e fóruns.
-

Qual seu curso de graduação?

Pedagogia

Q2: Em qual período do curso você está?

4º período

Q3: O que é ética?

São atitudes que condiz com a sociedade em que a pessoa convive, com sua cultura e sua religião

Q4: Os conteúdos das aulas tratam de questões éticas?

- SIM

Q5: Nos fóruns você discutiu questões éticas que influenciam o seu trabalho como pedagogo?

- NÃO

Q6: Se você respondeu sim na questão 5, essas discussões promoveram crescimento ético na sua vida social ou na sua prática como professor?

- NÃO

Q7: Se você respondeu SIM na questão 5, escreva quais mudanças as discussões éticas nos fóruns promoveram em sua vida social ou profissional?

O respondente ignorou esta pergunta

Q8: Nos fóruns de discussão da graduação, o que é:

O respondente ignorou esta pergunta