

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
ESCOLA DE DESIGN UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN
NÍVEL MESTRADO

CRISTIANO CLEZAR RIBEIRO

**A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES NO
ENSINO A DISTÂNCIA:
ANÁLISE E PROPOSIÇÕES PELO VIÉS DO DESIGN ESTRATÉGICO**

Porto Alegre
2013

Cristiano Clezar Ribeiro

**A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES NO
ENSINO A DISTÂNCIA:
Análise e proposições pelo viés do Design Estratégico**

Dissertação de mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Pezzi Parode

Porto Alegre
2013

RESUMO

A atual pesquisa verifica a visão que o estudante de curso em EaD apresenta quando se trata do desenvolvimento de relações com outros participantes - do mesmo curso - que compartilham desse ambiente virtual, discutindo de que modo essas percepções se articulam com os principais conceitos do Design Estratégico. O universo de pesquisa selecionado está centrado na Especialização em Docência para a Educação Profissional, realizada pelo Senac-RS no ano de 2010, na modalidade EaD. Para essa investigação, foram adotadas como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental eletrônica e a entrevista estruturada por meio de um formulário eletrônico distribuído para os alunos da Especialização em Docência para a Educação Profissional. Como resultado do cruzamento das percepções obtidas na entrevista, pode-se apontar, principalmente, quanto ao desenvolvimento de relações entre os estudantes, que: (1) mesmo com a convivência on-line os estudantes ainda sentem necessidade do encontro presencial como complemento ao desenvolvimento de relações; (2) estudantes que já realizaram outros cursos na modalidade EaD e estudantes residentes no interior do estado estabeleceram melhores relações com seus colegas; (3) percebeu-se existir uma relação entre construção de identidade virtual e desenvolvimento de relações. A partir disto, esta pesquisa sugere que se desenvolva uma integração do ambiente virtual de aprendizagem utilizado curso (Moodle) com o site de redes sociais Facebook. Em complemento a isso, acredita-se que a promoção de encontros presenciais pode ser somada ao sistema-produto do curso, agregando valor por meio das relações estabelecidas neste ambiente.

Palavras-chave: Design Estratégico; sistema-produto; educação a distância; relações virtuais; identidade virtual.

ABSTRACT

The current study assesses the view that the student in distance learning course presents when it comes to developing its relations with other participants – in the same course - that share this virtual environment, discussing how these perceptions are linked with the main concepts of Strategic Design. The selected universe for this research focuses the Specialization in Teaching for Professional Education, held at Senac-RS in 2010, the DL modality. For this research, the methodological procedures that have been adopted were the bibliographical research, electronic documentary research and structured interview through an electronic form sent to the students of the Teaching Expertise for Professional Education course. As a result of the crossing of the insights gained in the interview, one can point mainly for the development of relationships between students, that: (1) even with the coexistence online students still feel the need to meet in order to complement the development of relations, (2) students who have already made other courses in distance learning mode and students who live in the interior of the state established better relationships with colleagues, (3) it was noticed that there is a relationship between identity construction and development of virtual relationships. This research suggests that one can develop an integration of the virtual learning environment of the course (Moodle) with the social networking site Facebook. In addition to this, it is believed that the promotion of face meetings can be added to the system-product of the course, adding value by means of the relationships established in this environment.

Keywords: Strategic Design; system-product; distance learning, virtual relationships, virtual identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – página de acesso.	53
Figura 2 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – página de escolha de cursos	54
Figura 3 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – página inicial do componente curricular.	55
Figura 4 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – ícones das ferramentas disponíveis para a realização das atividades.	55
Figura 5 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – ferramenta de <i>Chat</i>	56
Figura 6 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – página interna de um Fórum.	58
Figura 7 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – área em que ficam concentrados todos os fóruns de um componente curricular.	58
Figura 8- Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Diário	59
Figura 9- Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Galeria	60
Figura 10 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Tarefas.	61
Figura 11 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Recursos.	61
Figura 12 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Mensagens.	62
Figura 13 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Lista dos participantes.	63
Figura 14 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Página de perfil.	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes entrevistados por região do Estado.....	65
Gráfico 2 – Índice de estudantes que já haviam realizado cursos na modalidade EaD ou que tiveram a primeira experiência no curso analisado.	65
Gráfico 3 – Tempo médio que os estudantes dedicavam ao curso.....	66
Gráfico 4 – Opinião dos entrevistados quanto a uma possível construção de uma identidade virtual dentro da plataforma do curso.....	68
Gráfico 5 – Construção de identidade virtual entre estudantes que já haviam realizado outros cursos na modalidade EaD.	68
Gráfico 6 – Construção de identidade virtual entre estudantes que não haviam realizado cursos na modalidade EaD.	69
Gráfico 7 – Apresentação dos resultados que buscam investigar se o contato com os colegas de curso proporcionou experiências significativas.....	72
Gráfico 8 – Divisão por regiões entre os estudantes que conseguiram desenvolver uma boa relação no curso analisado.....	73
Gráfico 9 – Quantidade de pessoas com que os estudantes do curso analisado acreditam ter conseguido estabelecer laços de amizade.....	74
Gráfico 10 – Estudantes que acreditam não ter construído laços de amizade no curso.	74
Gráfico 11 – Estudantes que acreditam ter desenvolvido de 1 a 3 laços de amizade no curso	75
Gráfico 12 – Estudantes que acreditam ter desenvolvido de 3 a 6 laços de amizade no curso	75
Gráfico 13 – Estudantes que acreditam ter desenvolvido mais de 6 laços de amizade no curso	75
Gráfico 14 – Relação entre laços de amizade desenvolvidos por meios eletrônicos e estudantes que sugeriram que houvesse encontros presenciais.....	77
Gráfico 15 – Relação entre laços de amizade desenvolvidos por meios eletrônicos e a ocorrência de experiências significativas no contato entre os participantes do curso analisado	77
Gráfico 16 – Participação dos estudantes em redes sociais pela internet.....	78
Gráfico 17 – <i>Sites</i> de redes sociais mais utilizados pelos entrevistados.....	79
Gráfico 18 – Tempo em que os estudantes ficam conectados a redes sociais.....	80
Gráfico 19 – Construção de identidade virtual nas redes sociais pela internet.	81
Gráfico 20 – Relação entre estudantes que alegam que as relações estabelecidas no ambiente limitaram-se às atividades de aula e construção de identidade virtual.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tópicos citados nas respostas ao BLOCO 2 (Autoexpressão) do roteiro de entrevista.....	67
Tabela 2 – Tópicos citados nas respostas ao BLOCO 3 (relacionamento) do roteiro de entrevista.....	71
Tabela 3 – Tópicos citados nas respostas ao BLOCO 4 (redes sociais na internet) do roteiro de entrevista.....	80

LISTA DE SIGLAS

AA: Aprendizagem Aberta

ABED: Associação Brasileira de Educação a Distância

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem.

EaD: Educação a Distância

EAD: Educação Aberta a Distância

ENADE: Exame Nacional do Ensino Médio

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O ESPAÇO VIRTUAL.....	16
2.1 Identidade virtual.....	20
2.2 Relacionamentos no espaço virtual.....	22
3 PANORAMA DA EAD NO BRASIL.....	24
3.1 Conceituando a EaD.....	24
3.2 O contexto histórico da EaD no Brasil.....	25
4 O DESIGN ESTRATÉGICO.....	32
4.1 Sistema-produto.....	36
4.2 Atuação do Design Estratégico.....	37
5 QUADRO METODOLÓGICO.....	39
5.1 Universo de pesquisa.....	39
5.2 Procedimentos metodológicos.....	40
5.3 Estruturação da entrevista.....	42
5.4 Limitações dos procedimentos metodológicos.....	46
6 O DESIGN ESTRATÉGICO APLICADO À EAD.....	48
6.1 Traçando o modelo do Senac-RS.....	48
6.2 EaD no Senac-RS.....	50
6.3 A Especialização em Docência para a Educação Profissional e seu funcionamento.....	52
6.4 Apresentação dos dados.....	64
6.5 Análise dos dados.....	82
6.6 Possíveis ações estratégicas para promover o desenvolvimento do sistema-produto da Especialização em Docência do Senac-RS.....	93
6.6.1 Aproximação com as redes sociais.....	93
6.6.2 Promover encontros presenciais.....	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXO A - Entrevista presencial realizada com Daiane Grassi – pedagoga responsável pela coordenação da Especialização em Docência para a Educação Profissional.....	103
ANEXO B - Programa Político Pedagógico do Senac-RS.....	109
ANEXO C – Formulário da pesquisa eletrônica (Google Docs) realizada com estudantes da Especialização em Docência para a Educação Profissional.....	141
ANEXO D – Resultados da pesquisa eletrônica realizada com estudantes da Especialização em Docência para a Educação Profissional.....	145

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) já foi considerada, no Brasil, uma educação de menor qualidade, destinada ao treinamento de pessoas que estavam afastadas dos grandes centros urbanos ou que não possuíam recursos financeiros para pagar por cursos presenciais. Atualmente, a realidade da EaD no país é bastante diferente. Com legislação própria que regulamenta a área, hoje os cursos nesta modalidade têm o mesmo valor que cursos presenciais. Em tempos anteriores, a EaD era realizada por meio de correspondência, livros, rádio e televisão. Porém, com as tecnologias digitais, verificou-se um grande salto no ensino a distância pela conquista da EaD em novas formas de oferecer cursos e capacitação aos seus estudantes, fazendo uso da internet e de determinados programas utilizados como plataformas que possibilitam acesso, ao mesmo tempo, por um número cada vez maior de pessoas. Portanto, estudar a distância não é mais apenas uma consequência da necessidade, mas hoje em dia pode ser uma opção.

Em relação ao desempenho, os estudantes de EaD alcançaram melhor nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENADE) em 2010 quando comparados aos estudantes que realizaram seus estudos presencialmente (ABED, 2011). Contudo, mesmo com um resultado positivo no Exame Nacional, a modalidade EaD apresenta um alto índice de evasão de estudantes. De acordo com o Censo EAD BR de 2009, este índice chegou a 18,5%. A partir disso, pode-se supor que o principal motivo da evasão não esteja ligado à eficiência de ensino, uma vez que os dados demonstram que os estudantes de EaD atingem médias superiores aos do ensino presencial. Mas onde estariam os motivos desta alta taxa de evasão?

Ao observar tal questão, talvez seja possível encontrar algumas respostas por meio do Design¹ Estratégico. Afinal, um dos principais pontos de partida desta metodologia é a visão global de toda a cadeia de relações que circula o objeto analisado. Assim, o foco deixa de ser o produto e passa a ser todo o sistema de ofertas, que cria e agrega valores. Para isto, considera-se, além do produto, o serviço oferecido, a experiência que este proporciona, a sua comunicação, e todo o conjunto orgânico e coerente de meios com os quais a empresa constrói a própria identidade, posiciona-se no mercado e define o sentido de sua missão na sociedade (ZURLO, 2010). Então, mais do que a comercialização de um produto, passa-se a conceber um sistema-produto.

¹ A palavra “design”, mesmo se tratando de um termo oriundo da língua inglesa, não será grifada em itálico neste trabalho devido ao grande número de ocorrências ao longo de toda a dissertação.

O Design Estratégico é uma das maneiras de oferecer soluções, uma vez que é uma disciplina que busca uma visão abrangente, considerando todo o contexto que envolve um projeto em desenvolvimento. Sob este prisma, ao traçar uma análise EaD, devem ser considerados os aspectos que vão além do produto educacional propriamente dito. Uma maneira de fazer isto é colocar o usuário como foco central do processo. Para Zurlo (2010), o design deve estar sempre ao lado do usuário, tendo como objetivo melhorar a vida das pessoas. Assim, faz-se necessário, antes de qualquer coisa, buscar entender e perceber os movimentos e interesses dos estudantes, conhecendo tudo o que pode ser relevante no seu contato com a EaD, para que seja possível desenvolver projetos que não considerem apenas aspectos objetivos, mas carreguem consigo atributos baseados na observação dos seus sistemas de valores e crenças.

Dentre as muitas abordagens possíveis de serem exploradas, colocando o usuário em primeiro plano e considerando toda a cadeia de projeção que torna possível olhar a EaD como um sistema-produto, pode-se buscar pistas da alta taxa de evasão da modalidade averiguando questões que não tangem necessariamente ao produto educacional. Um possível começo para essa busca pode estar nas relações estabelecidas entre os participantes. Tal questionamento também é levantado pelos pesquisadores Gustavo Estivalet e Josias Hack (2001), quando afirmam que a falta de contato humano pode tornar a EaD desmotivante.

Mesmo em uma sociedade cada vez mais informatizada, nota-se o anseio voraz dos indivíduos em construir ou manterem relações, o que pode ser percebido pelo elevado número de pessoas que fazem uso de redes sociais pela internet. O desejo de estar em grupo, que pode ser percebido nas mais diversas formas de socialização, é para o sociólogo Michael Maffesoli (2006), um indício de uma nova socialidade em formação. Um sentimento coletivo que se alimenta da necessidade das pessoas estarem em um presente vivido coletivamente, transcendendo as trajetórias individuais.

Assim, para que uma instituição de ensino, independente de realizar suas atividades de forma presencial ou a distância, consiga ter uma visão ampla do seu usuário, se faz necessário considerar também os aspectos subjetivos, como as relações. Tal preocupação pode ser encontrada no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) que, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), explicita entre muitas outras coisas a necessidade de conceber o estudante em sua totalidade, considerando os aspectos sociais, cognitivos, afetivos e psicomotores, fortalecendo a sua identidade e percebendo-o como parte de um coletivo (Anexo B).

Por este motivo, a atual pesquisa busca compreender a percepção que os estudantes de formações em modalidade EaD apresentam quanto à construção de suas próprias relações desenvolvidas ao longo do tempo, juntos aos colegas de mesmo curso. Para isso, toma-se como

universo de pesquisa a instituição Senac-RS, que possui abertura conceitual necessária para uma proposta pelo viés do Design Estratégico. A escolha também se deve à relevância do Senac na área educacional brasileira, sendo uma das instituições mais influentes do país, que possui 2996 sedes instaladas em todos os estados da Federação. Já na modalidade EaD, a instituição atua há mais de uma década, tendo realizado cursos por correspondência, por meio de rádio e, atualmente, pela internet. Hoje, na modalidade EaD, atua com cursos livres, técnicos, de graduação e pós-graduação.

Assim, para que seja possível realizar a análise, lança-se um olhar, especificamente, para o curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, ministrado na modalidade EaD no período que abrange desde o ano de 2010 até 2012. A escolha por essa Especialização foi motivada pela sua relevância dentro da instituição Senac-RS, pois este curso é um primeiro esforço do Departamento Nacional do Senac em padronizar toda a construção dos cursos de EaD, já que, até então, cada estado tinha autonomia para isto. Deste modo, por mais que a pesquisa seja realizada apenas no Senac-RS, os resultados podem apresentar relevância nacional, sendo possível utilizá-los como referência para estimular que a mesma análise seja realizada nos demais estados.

O ponto central da seguinte pesquisa desloca sua atenção do produto educacional e se aproxima do usuário, tendo como ponto de partida a seguinte pergunta: Tomando como base a Especialização em Docência para a Educação Profissional realizada pelo Senac-RS no ano de 2010 na modalidade EaD, qual a visão (percepção) dos estudantes quanto ao desenvolvimento de suas relações com outros participantes neste ambiente e como essas percepções se articulam com os principais conceitos do Design Estratégico?

O objetivo principal desta pesquisa é identificar qual a percepção que esses estudantes têm das relações estabelecidas com outros atores participantes do processo, para trazer, assim, insumos empíricos que construirão a base para uma discussão do tema à luz do Design Estratégico.

Os objetivos específicos, que colaboram para a realização do objetivo geral são: (1) Compreender o atual momento da EaD no Brasil, assim como o chamado espaço virtual; (2) Levantar os principais conceitos que norteiam a metodologia do Design Estratégico; (3) Verificar como se dão os diálogos e as interações entre os participantes no ambiente virtual em que ocorre a especialização a distância analisada bem como as ferramentas utilizadas para isto; (4) Sugerir, a partir da análise e da discussão resultante do cruzamento das percepções dos estudantes e dos principais conceitos de Design Estratégico, ações estratégicas que possam contribuir para a construção de relacionamentos entre os participantes do curso.

Para a realização da investigação, tomou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, principalmente na fase inicial do estudo. Por meio do cruzamento de importantes autores relacionados à área do design e, mais especificamente, à da educação a distância, foi possível iniciar

um diálogo enriquecedor entre eles, fomentando uma discussão comprometida com as principais ideias que fundamentam o trabalho. Por se tratar de uma pesquisa que busca compreender a percepção de um determinado grupo, é possível caracterizá-la como um estudo qualitativo de natureza exploratória. Conforme o pesquisador Uwe Flick (2009, p. 25) “a pesquisa qualitativa não se baseia em conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa”, o que permite uma visão mais ampla quanto às diferentes perspectivas e aos variados contextos que surgem ao se entrelaçar a opinião de mais de um autor.

Dados quantitativos também são gerados a partir do cruzamento das percepções dos estudantes analisados, possibilitando melhor compreensão quanto ao assunto em questão. Da mesma forma, toma-se como base a análise de resultados já quantificados por outros trabalhos a partir de pesquisas realizadas eletronicamente, principalmente no que se refere aos cursos de educação a distância. Fonseca (2002, p.20) esclarece que “a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.”, alertando, porém, a vantagem de utilizar em conjunto à pesquisa quantitativa e qualitativa para se obter mais informações, ao invés de trabalhar cada tipo de pesquisa isoladamente. Também faz parte da pesquisa documental eletrônica a busca de informações sobre o ambiente virtual em que o curso analisado ocorre, a fim de se compreender a estrutura da plataforma utilizada pelos estudantes.

Além disso, ainda faz parte do processo metodológico a realização de entrevistas com questões dissertativas e objetivas elaboradas via formulário eletrônico oferecidas aos estudantes da Especialização em Docência para Educação Profissional, conforme apresentadas com maiores detalhes no capítulo cinco. Porém, torna-se pertinente lembrar que a entrevista é uma técnica adequada quando deseja-se buscar informações, percepções e experiências de indivíduos, a fim de se apresentar os resultados de modo estruturado para uma análise posterior (DUARTE, 2009). Portanto, a criação do formulário eletrônico possibilitou que os entrevistados respondessem de forma livre nos campos de texto, não existindo limitação de palavras ou de caracteres, além de também não existir a intervenção do entrevistador. Tal formulário foi o único meio utilizado para entrar em contato com os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, respondendo a um roteiro que centrou suas perguntas em quatro principais questões: (1) o acesso e a articulação do estudante na plataforma da Especialização; (2) a autoexpressão desenvolvida pelo estudante na plataforma da Especialização; (3) as percepções acerca dos relacionamentos desenvolvidos pelo estudante na plataforma da Especialização; e (4) quanto à participação do estudante do curso analisado nas redes sociais pela internet.

A partir das respostas dos entrevistados, realizou-se o cruzamento e o mapeamento das questões mais frequentes e recorrentes que mostraram-se articuladas com o objetivo geral do estudo.

Desse modo, as impressões obtidas nesse cruzamento das entrevistas são compreendidas, principalmente, a partir da teoria da complexidade do educador e pesquisador Edgar Morin (2007), a fim de se discutir o cenário contemporâneo do qual as novas mídias fazem parte, uma questão complementada pelo filósofo Marshall McLuhan (2007). Dentro desse cenário são abordadas as ideias de pesquisadores como Sherry Turkle (1995) e Michel Maffesolli (2006) que contribuem com conceitos de comunidade e identidade virtual, próprio do crescente uso das ferramentas da *web*. Já o professor e arquiteto Flaviano Celaschi (2006) possibilita melhor entendimento quando se trata do próprio design estratégico.

Diante do exposto, este estudo está estruturado nos seguintes capítulos: após a introdução, o capítulo dois apresenta a recuperação de alguns conceitos que norteiam o chamado espaço virtual, como o virtual, o real, a identidade e os relacionamentos virtuais. A relevância de tal capítulo mostra-se na contextualização do ambiente em que os cursos em modalidade em EaD são elaborados. O capítulo três está reservado à construção de um panorama da EaD no Brasil, oferecendo alguns dados e conceitos necessários para a compreensão do funcionamento dessa modalidade de ensino. Esse capítulo busca levantar as questões de fundo que sustentam o presente estudo. O capítulo quatro abrange conceitos e definições relacionados ao Design Estratégico, assim como aponta para a importância desta metodologia como forma de construir respostas a um mercado altamente competitivo. Já o capítulo cinco apresenta os procedimentos metodológicos utilizados durante as diferentes etapas da pesquisa, explicando, principalmente, o processo e o desenvolvimento das entrevistas. Quanto ao capítulo seis, são apresentados os dados da pesquisa, bem como a discussão, o cruzamento e a análise das respostas obtidas pelas entrevistas com pontos explorados na pesquisa bibliográfica, a fim de se compreender as percepções dos estudantes entrevistados. Ainda no capítulo cinco, a partir da análise, são levantadas algumas diretrizes e proposições, com base no design estratégico, como sugestão de ações que possam contribuir com o EaD. Por último, o capítulo seis oferece uma rápida recuperação das principais questões abordadas nesse estudo, além de trazer algumas reflexões que podem vir a ser utilizadas para futuras pesquisas.

Assim, ao realizar este estudo, pressupõe-se que o Design Estratégico possa contribuir no desenvolvimento de cursos na modalidade em EaD que cativem os estudantes, estimulando uma maior participação desses, gerando, conseqüentemente, um maior envolvimento com o curso. Desta forma, o produto final pode concentrar em si a subjetividade dos valores simbólicos e de comunicação, permitindo que os participantes se identifiquem com tais referências, formando não apenas um grupo social de consumo, mas construindo um local aonde os estudantes podem ter experiências significativas. Como resultado final, a aplicação do Design Estratégico busca, por meio

da implementação de um sistema-produto, desenvolver características que agreguem valor à instituição de ensino, aumentando o seu diferencial competitivo.

Entretanto, para que se possa projetar esse quadro, é necessário que sejam compreendidas, primeiramente, algumas discussões existentes em torno do conceito virtual e da formação de identidade e relacionamentos virtuais.

2 O ESPAÇO VIRTUAL

Com frequência a palavra real é utilizada como antônimo de virtual. E para o sociólogo Jean Baudrillard (1991), a expansão do virtual na sociedade contemporânea pode ter consequências catastróficas. Isto porque seu avanço tende a liquidar o real e a verdade, reconstruindo tudo artificialmente por meio de um sistema de signos. Com isto, a realidade esvazia-se e os indivíduos passam a viver tudo antecipadamente de maneira virtual. Para o autor, tais acontecimentos decretam a entropia do social, que passa a ser substituído por um novo tipo de organização baseado no simulacro da realidade.

Contudo, pode-se encontrar uma visão oposta a esta por meio do filósofo Pierre Lévy (1996) que, inicialmente, não concorda com a oposição entre o virtual e o real, preferindo opor o virtual ao atual. A palavra virtual vem do latim *virtualis*, derivado, por sua vez, de *virtus*, que significa força, potência. Assim, é virtual o que existe em potência e não em ato. De certo modo, para o autor, o virtual existe, pois é um “complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização” (LEVY, 1996, p.15). O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. Assim, diferente do ponto de vista de Baudrillard (1991), que opunha diametralmente o virtual e o real, Lévy (1996) entende o virtual e o atual como processos complementares. O virtual existe, mas ganha sentido ao atualizar-se.

Ainda de acordo com as ideias de Lévy (1996), a comunicação virtual que ocorre hoje, por meio das redes digitais, é um processo natural, consequência do processo de comunicação, que tende sempre a virtualizar os elementos. Um exemplo disso é o texto que, segundo o autor, é “um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico” (LÉVY, 1996, p.35). Os processos de comunicação digitais, por meio das redes de computadores são uma evolução no processo de comunicação e a mola propulsora do avanço da sociedade contemporânea.

Portanto, é válido reforçar o fato de que se Lévy (1996) atribui ao virtual a responsabilidade pela expansão sem limites da sociedade, encontramos em Baudrillard (1991) um ponto de vista oposto, em que o virtual é responsável pela implosão da sociedade. Tais posições antagônicas acabam por refletir visões unilaterais de ambos os autores. Baudrillard (1991) constrói um ponto de vista apocalíptico, em que o virtual entra em cena como sendo um dos principais cavaleiros enviados para destruir a sociedade. Acredita-se que, por mais que tal ponto de vista contribua para explicar alguns movimentos da sociedade, seu caráter dicotômico não dá conta do momento atual, em que percebe-se que o virtual pode estar aproximando os indivíduos e sendo um dos principais responsáveis por fortes

mudanças sociais, como a série de episódios conhecidos como Primavera Árabe². Para o pesquisador Michel Maffesoli (2006), as redes de usuários formadas pelos meios eletrônicos parecem ser um indício do desejo dos indivíduos de estarem em grupo. Assim, o autor coloca o anseio humano pelo coletivo acima das consequências que vieram com a introdução dos meios digitais. Pelo contrário, estes meios poderiam servir como ponte para aproximar indivíduos.

Com isto, mesmo que possa parecer mais conectado com as mudanças ocorridas na sociedade, Lévy (1996) acaba atribuindo ao virtual um papel redentor e, desta maneira, ignora os movimentos ocorridos neste espaço. A visão que concerne ao virtual – a de um caráter libertador – se desfaz ao chocar-se com as disputas de poder ocorridas neste espaço. O virtual não consegue ficar livre dos processos de dominação, pois promove contato entre os indivíduos. Já para o filósofo Michel Foucault (1979), todas as relações humanas são relações de poder.

Talvez definição mais adequada possa ser encontrada por meio da socióloga Sherry Turkle (1999) que, assim como Maffesoli (2006), acredita que o desejo humano de construir relações transpassa as fronteiras do virtual. O espaço de transição de dados, criados pelas redes digitais aparecem como mais um local onde as pessoas podem desenvolver relações. Por este motivo, a autora procura não utilizar uma oposição tão categórica ao conceito de virtual, acreditando ser mais adequado considerar e estabelecer uma possível diferença entre o virtual e o resto da vida, ou o chamado *on-line* e *off-line*. Com isto, Turkle (1999) não destitui o virtual do seu caráter existencial. Pelo contrário, a vida que os indivíduos estabelecem neste universo virtual não pode ser considerada falsa. Nesse espaço se estabelecem negócios, pesquisas, intervenções cirúrgicas, conversas efêmeras e construção de comunidades. Enfim, para Turkle, a experiência do virtual já está em andamento independente das discussões acerca de suas fronteiras:

Acho que se assiste, atualmente, mais entre os especialistas do que entre os usuários (seria melhor chamá-los de cidadãos) à defesa da fronteira entre o virtual e o real, ao esforço para situar certos tipos de experiência numa ou noutra dimensão. Enquanto isso os cidadãos das comunidades virtuais recusam essa fronteira e exprimem claramente o desejo humano de ter acesso aos dois aspectos ao mesmo tempo (TURKLE, 1999, p. 119).

Para a autora, a visão apocalíptica de Baudrillard (1991) tende a não se concretizar, uma vez que “as pessoas sempre terão necessidade da ‘imediatez’ do contato humano, sempre terão vontade de discutir em torno de uma xícara de chá, de ver onde o outro mora, fisicamente, com o

² Os protestos no mundo árabe ocorridos entre 2010 e 2012, também conhecidos como a Primavera Árabe, são uma onda revolucionária de manifestações e protestos que vêm ocorrendo no Oriente Médio e no Norte da África desde 18 de dezembro de 2010. As redes sociais desempenharam um papel considerável nos recentes movimentos contra a ditadura nos países árabes. Disponível em: <<http://topicos.estadao.com.br/primavera-arabe>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

corpo” (TURKLE, 1999, p. 118). Esta conceituação concerne ao virtual um papel de complementação e não de substituição. Isto porque “[...] as melhores possibilidades para o desenvolvimento das comunidades encontram-se nos lugares em que se cruzam as experiências virtuais e o resto da vida” (TURKLE, 1999, p. 120), onde os dois universos, cada qual com suas linguagens, representações e implicações, são campos que constituem as relações humanas. Ainda segundo a percepção da autora, “O sentimento atual tende a ressaltar que a *Web* enriquece as relações de quem também se encontra face a face” (TURKLE, 1999, p. 120).

Mas por certo, os mecanismos utilizados pelos meios digitais acabam por modular a comunicação e as relações estabelecidas nestes ambientes. Assim como a comunicação *off-line* é afetada pelo idioma em que a conversação ocorre, pelas características do ambiente, pela aparência corporal dos indivíduos e pelos gestos e olhares feitos por eles, a comunicação *on-line* carrega consigo toda a carga de característica trazida pelas máquinas que fazem a mediação (tanto *hardwares* quanto *softwares*). Para Marshall McLuhan (2007), mais importante do que a mensagem, é analisarmos o meio em que ela é distribuída, pois, para o autor, o meio é a mensagem. Portanto, suas características, tendem a influenciar mais os indivíduos do que a mensagem por eles veiculada.

Outro autor que vai ao encontro de tal pensamento é o pesquisador Lev Manovich (2001), que afirma que na comunicação cultural, um código raramente é apenas um mecanismo de transporte neutro. Ele geralmente afeta as mensagens transmitidas por ele. Assim, para o autor, os códigos não são transparentes, impondo sua lógica própria sobre a mensagem e modificando-a.

Não negando a importância do meio, Turkle (1999) afirma que antes de estabelecer relações com os indivíduos, o usuário estabelece uma relação com o computador. A máquina torna-se objeto de personalização e autoexpressão. O objeto físico da máquina fica relegado a um segundo plano e o objeto psicológico passa a ser o centro das atenções dos usuários. O computador é assim, na visão de Turkle (1995), um espelho do nosso *self*.

Todavia, para McLuhan (2007), a introdução de um novo meio traz à sociedade em que foi inserido as suas próprias características. Assim como a luz elétrica modificou a escala humana, introduzindo um novo ritmo à sociedade, os meios digitais modificaram as noções de tempo e espaço, estabelecendo um novo tipo de organização nas sociedades em que foram inseridos. Mas, segundo o autor, essas mudanças não ocorrem apenas durante a utilização deste meio. As estradas de ferro, independente do conteúdo trazido pelos trens, modificaram toda a estrutura dos locais pelas quais passavam, criando novos tipos de cidades, de trabalho e lazer, inclusive para aqueles cidadãos que nunca haviam utilizado diretamente este meio (MCLUHAN, 2007). Da mesma forma, os meios digitais não afetam apenas as comunicações estabelecidas de modo *on-line*, mas também as estruturas da sociedade acabam se modificando devido à inserção deste meio.

Talvez as consequências destes novos meios possam ser percebidas por meio do filósofo Vilém Flusser (2007), quando afirma que o que ocorre com a sociedade atual é uma mudança no interesse existencial, que passa das coisas para as não coisas. Em outras palavras, passa do material para a informação. Pode-se perceber isto, por exemplo, na informática, pois os *hardwares* tornam-se cada vez mais baratos ao passo que os *softwares* encarecem. O foco de interesse dos indivíduos desloca-se dos produtos como roupas, casas, perfumes e carros e passa a ser também uma viagem de férias ou um festival de música, e isto provoca uma reorganização de toda esta sociedade que antes girava em torno da produção de objetos e agora irrompe em um processo de produção de informação. Tanto que para Flusser (2007, p.58), “o novo homem não é mais uma pessoa de ações concretas, mas sim um *performer* (Spieler): *Homo Ludens*, e não *Homo Faber*. Para ele, a vida deixou de ser um drama e passou a ser um espetáculo. Não se trata mais de ações, e sim de sensações”. Com isto, podemos inferir que a afirmação de Turkle (1995) sobre a erosão entre as fronteiras que separam o virtual e não virtual (*on-line* e *off-line*) é correta, mas só se faz possível porque o espaço *off-line* torna-se cada vez mais influenciado pelo espaço *on-line*.

Por este motivo, a separação entre o virtual e o resto da vida é, em si, simplificadora. Estes dois universos fazem parte de um macrouniverso social. Não se pode separar o indivíduo em dois: *on-line* e *off-line*. Aquele que atua nas redes de computadores é o mesmo que está no seu trabalho ou em casa com a família. Ocorre é que, segundo Morin (2007), cada ser tem uma multiplicidade de identidades e personalidades, e mesmo essas vão mudando ao longo da vida de cada pessoa. Para Turkle (1999, p. 119), “mostramos, no dia-a-dia, diferentes aspectos de nós mesmos: acordamos como amantes; almoçamos como mães; pegamos o carro como advogadas”. Cada uma destas identidades se constitui em ecossistemas diferentes, com características diferentes. Contudo, para Morin (2007), todo o ecossistema pode tornar-se sistema aberto em outro ecossistema maior. Assim, cada uma das múltiplas identidades compõem um indivíduo, que compõe uma família, que compõe uma cidade, que compõem uma sociedade, que compõem um universo, e o sujeito emerge da auto-organização de todos estes ecossistemas.

Percebe-se, a partir disto, que um maior aprofundamento acerca de identidade, e principalmente o seu desenvolvimento no espaço virtual, é fundamental para que venhamos a fazer qualquer investigação sobre os relacionamentos desenvolvidos por meios digitais e, neste caso especial, acerca da educação a distância.

2.1 Identidade virtual

Para avançarmos na proposta lançada por meio desta pesquisa, é válido que questione-se sobre os fatores que geram e mantêm as relações nos espaços virtuais. Para Morin (2007), uma das principais forças capazes de gerar o diálogo são as diferenças entre os indivíduos, mas isso só é possível por consequência da identidade de cada ser. Assim, torna-se importante que os atores do processo educativo construam sua identidade, pois é isto que torna um ser único e, por consequência, diferente dos demais. É isso que os torna sujeitos, e ser sujeito é colocar-se no centro de seu próprio mundo, é ocupar o lugar do “eu” (MORIN, 2007). O indivíduo pode fazer escolhas que lhe são próprias, trilhar caminhos que são seus. A educação deveria criar condições para o desenvolvimento da identidade de cada indivíduo, mas, para Morin (2006, p.47), nem sempre é isso que acontece, pois “é curioso que nossa identidade seja completamente ignorada pelos programas de instrução.” Se no ensino presencial isso é um problema, na EaD tal fato torna-se mais grave ainda, pois o estudante não está presente e, por consequência, não consegue demonstrar sua identidade a partir de seu jeito de agir, suas roupas, seu tom de voz, seu cabelo, seu estilo, suas atitudes, etc. Portanto, temos um indivíduo que acaba diminuindo sua possibilidade de ação social e, de certo modo, se isolando. Nas palavras de Castells (1999, p. 59), ao estar “totalmente isolado, o ser sente-se irrecuperavelmente perdido”. Assim, ser percebido no mundo virtual parece ser uma necessidade. Para Recuero (2009, p.27), “talvez, mais do que ser visto, essa visibilidade seja um imperativo para a sociabilidade mediada por computador.”

Para ser percebido como único e diferente de outros, torna-se necessário que os indivíduos desenvolvam uma identidade na internet, isto é, uma identidade virtual. Contudo, para delimitar o tema identidade, neste caso, não serão considerados apenas o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa (nome, idade, sexo, estado civil, filiação, profissão, defeitos físicos, impressões digitais, etc.), mas será levado em conta que a identidade é um processo que passa por construção. Assim, a busca por uma identidade é a procura por caracteres próprios e exclusivos que compõem a vida de uma pessoa.. No mundo *off-line*, por exemplo, um portador de deficiência física, que utilize uma cadeira de rodas para se deslocar, facilmente será percebido quando entrar em contato com outras pessoas. No mundo virtual ele pode se apresentar de forma diferente, de maneira que sua condição não será visível. A definição de Castells parece mais adequada para definirmos identidade neste contexto:

Por identidade, entendo o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significados principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outra estrutura social. (CASTELLS, 1999, p.57)

Em outras palavras, Castells atribui a construção da identidade mais às escolhas pessoais do que a características naturais. Desta forma, as escolhas realizadas por um indivíduo que transita por um espaço *on-line* também podem ser acolhidas nesta descrição. A construção de identidades virtuais é, assim como no ambiente *off-line*, um exercício de autoconstrução, de descoberta e de exploração das possibilidades individuais.

Contudo, as características deste espaço possibilitam um tipo de construção diferente do mundo *off-line*. Para Turkle (1995) a sensação de proteção oferecida por este espaço pode permitir que ele seja um laboratório de experiências de autoconstrução. A possibilidade de adotar um gênero diferente ou ambíguo, e a necessidade que muitos usuários sentem de o fazer, seja por forma a ampliar as suas possibilidades de atuação, seja possibilitando a realização de fantasias que só aceitam que se concretizem apenas num mundo virtual, entendido como uma suspensão da realidade. Assim, o “personagem” criado na rede pode contribuir para a construção da identidade geral, podendo, inclusive, transbordar para o mundo *off-line*. Segundo a autora, “[...] as muitas manifestações de multiplicidade em nossa cultura, incluindo a adoção de personagens *on-line*, estão a contribuir para uma reconsideração geral de tradicionais, noções unitárias de identidade” (TURKLE, 1995, p. 9).

Durante as pesquisas realizadas por Turkle (1995) com usuários de ambientes virtuais, a autora percebeu que o espaço *on-line* é, para alguns participantes, um modo de completar a sua identidade. Assim, alguns aspectos do que estes consideravam ser sua identidade só eram mostrados nestes ambientes.

Entretanto, por mais que a possibilidade de anonimato e mesmo a sensação de proteção transmitida pelo universo virtual possibilite uma série de construções identitárias próprias deste espaço, é válido lembrar que a exposição proporcionada por estes meios acabam por gerar um mecanismo de controle social. Assim, estar na rede é também estar exposto aos olhos de todos e, desta forma, ser vigiado por todos. A internet proporciona, assim, uma nova forma de controle social.

Ainda podemos perceber que a construção da identidade está profundamente enraizada com a identificação (ou falta de identificação) com outros indivíduos ou estruturas. Quanto a isto, as escolhas, que geram a identidade, são os pontos de contato que aproximam ou afastam as pessoas, são as características que fazem com que o indivíduo interaja com outros, trocando experiências e produzindo comunicação. Assim, pensar em identidade é uma das formas de se compreender o surgimento de comunidade.

2.2 Relacionamentos no espaço virtual

Diversos fatores contribuem para a construção da interação entre as pessoas, como a moda, as linguagens, as histórias de vida, dentre outros. Estes, por sua vez, podem acabar gerando laços dos mais diversos tipos, como as paixões, o flerte, o humor, as brigas, as fofocas e diversos outros acontecimentos naturais nas comunidades humanas. Isso é explicado pelo sociólogo Michel Maffesoli:

[...] Agora, cada vez mais nos damos conta de que mais vale considerar a sincronia ou a sinergia das forças que agem na vida social. Isso posto, redescobrimos que o indivíduo não pode existir isolado, mas que ele está ligado, pela cultura, pela comunicação, pelo lazer pela moda, a uma comunidade, que pode não ter as mesmas qualidades daquelas da idade média, mas que nem por isso deixa de ser uma comunidade. (MAFFESOLI, 2006, p.140).

Em outras palavras, os indivíduos são unidos por diversos laços que por sua vez ajudam na construção de comunidades. Assim, uma comunidade pode ser entendida como a relação entre indivíduos que possuem algum tipo de laço, pois a “experiência do outro fundamenta a comunidade, mesmo que ela seja conflitual.” (MAFFESOLI, 2006, p.127).

Os vínculos construídos por comunidades virtuais acabam assumindo formas diferentes das que ocorrem *off-line*, já que o meio eletrônico acaba impondo suas características sobre tais contatos. Se por um lado as relações *off-line* concretizam-se em materialidade por meio do encontro entre os participantes, o conteúdo das relações *on-line* parece ser mais palpável do que nas relações *off-line*. Isso porque, para Turkle (1999, p. 120), o registro das atividades de comunidades virtuais acaba por tornar-se um patrimônio da comunidade. Os dados podem ser guardados e arquivados, construindo um registro de tudo o que ocorre neste espaço e se um indivíduo abandona a comunidade e apaga os seus dados, as trocas realizadas anteriormente parecem sem sentido.

Todavia, por mais que ambos possuam características distintas, que determinam diversas dinâmicas deste contato, é válido que não se separe os relacionamentos virtuais dos relacionamentos *off-line*, pois não existe um limite intransponível entre ambos. Ter iniciado nestas condições não sacraliza que ele deva continuar assim para sempre. É possível que um relacionamento se inicie no *off-line* e migre para o *on-line*, tanto quanto o oposto. Assim “[...] as melhores possibilidades para o desenvolvimento das comunidades encontram-se nos lugares em que se cruzam as experiências virtuais e o resto da vida” (TURKLE, 1999, p. 120).

Entretanto, o que sustenta uma comunidade, segundo Turkle (1999, p. 120), é a “[...] ausência de transitório, a permanência”. Isto é, o processo contínuo de contato ocasiona que as pessoas

compartilhem histórias de vida e troquem experiências. E isto pode contribuir para que ocorra um processo de projeção e identificação entre os indivíduos (MORIN, 2006). Tal situação acaba tornando-se propícia para a criação de laços entre os participantes da comunidade.

Contudo, ao falarmos de laços, certamente estaremos trazendo para a discussão as funções emocionais que podem ocorrer nestas relações. Claro que nem todo o laço provoca relações emocionais, mas certamente podem contribuir. Este é o ponto em que podemos tentar entender como ocorre o processo de pensamento, inteligência e cognição. As dimensões do afeto e da cognição estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas (OLIVEIRA; REGO, 2003). Para Vygotsky, a emoção é de vital importância para o processo do pensamento:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. (VYGOTSKY, 1993, p.25)

Não se pode considerar, entretanto, somente a dimensão do afeto para a construção do conhecimento. Pelo contrário, devem se considerar todos os processos que envolvem os indivíduos, uma vez que não se pode separar os aspectos intelectuais e emocionais, pois o homem é um ser que não apenas pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza (REGO, 1995).

Todas estas características são fundamentais na construção de relacionamentos entre indivíduos. Por este motivo, é válido que se procure investigar acerca de como ocorrem tais relacionamentos na EaD, uma vez que acredita-se que não basta apenas a distribuição eficiente de conteúdo para que se construa um processo de aprendizagem. O contato e as trocas entre os indivíduos (colegas, tutores, professores e todos os possíveis participantes do processo educativo) tornam-se o principal material didático na EaD, sendo que os livros, textos e materiais de apoio tornam-se apenas o pretexto para gerar o diálogo.

Com base nisso, o capítulo seguinte buscará levantar dados acerca da EaD no Brasil, para que possa se construir o arcabouço teórico necessário para a discussão realizada nesta pesquisa.

3 PANORAMA DA EAD NO BRASIL

3.1 Conceituando a EaD

O constante aperfeiçoamento do aparato tecnológico que nos acompanha desde a Revolução Industrial até as gerações da rede sem fio possibilitou o surgimento de outras maneiras de ensino. Através delas, tornou-se possível operar ferramentas que possibilitam que os estudantes e professores não estejam fisicamente presentes em um mesmo local para que ocorra o processo de ensino. A relação entre os participantes do processo educativo muda, visto que as ferramentas que promovem este contato acabam por influenciar na transmissão das mensagens.

Muitos pesquisadores procuram determinar o conceito de educação a distância (EaD), tentando defini-la a partir de seus limites, mas qualquer forma de enquadrar esse conceito poderia, de algum modo, limitá-lo ao espaço conhecido e seguro, dificultando o alargamento das fronteiras teóricas. Assim, a partir da ideia do antropólogo, sociólogo e filósofo Edgar Morin (2007, p.73) de que “Os conceitos não se definem pelas suas fronteiras, mas pelo seu núcleo”, considera-se mais adequado optar pela definição adotada pela professora e pesquisadora Maria Luiza Belloni (2008), que adverte sobre as inúmeras discordâncias quanto ao significado de educação a distância devido à complexidade de se delinear tal assunto. Por isso, a autora ressalta que, entre tantas discussões, a definição de EaD “[...] ocorre pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula.” (BELLONI, 2008, p.27). Assim, grande parte das definições apenas descrevem as características da EaD, tomando como parâmetro a separação de tempo e de espaço entre o professor e o estudante.

Todavia, para melhor compreensão do que seja a EaD, podem ser dados alguns exemplos que buscam elucidar ainda mais o significado desse modelo de ensino. Conforme a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (2011):

Muitas são as definições possíveis e apresentadas, mas há um consenso mínimo em torno da ideia de que EAD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos exclusivamente) sem que estudantes e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora.

Já os pesquisadores Carmem Maia e João Mattar (2007, p. 6) complementam este conceito citando que para ser entendida como EaD, é necessário que seja “[...] planejada por instituições e que utilize diversas tecnologias de comunicação”, ou seja, os autores acrescentam a necessidade de normatização para o setor.

Um conceito menos descritivo, mas que posiciona a EaD, é oferecido pelo professor Sérgio Roberto Kieling Franco (2004, p. 7). que explica o quanto “a Educação a Distância não é uma ‘educação diferente’, mas ‘um modo diferente de se fazer educação’ [...]”. Com isso, o autor coloca a educação presencial e a distância em um mesmo patamar, mostrando que as diferenças ocorrem na forma como ocorre o contato entre os atores e ainda complementa mostrando que a educação ocorre por meio do contato humano. Para Franco (2004, p.7), “a educação não é uma realização das ‘tecnologias’, mas obra de homens e mulheres de carne e osso, de trabalho coletivo, de ações de longo prazo que envolvem o esforço de gerações de professores e pesquisadores”

É possível encontrar tal reflexão nas palavras de Belloni (2008), que diz que a educação sempre se utilizou de uma forma de mediação para estabelecer interações e que cita como exemplo a sala de aula que pode ser considerada como uma ‘tecnologia’, onde objetos que compõem esse espaço físico – giz, quadro negro, livros – são instrumentos ou ferramentas que auxiliam na mediação. Tal paralelo formado por Belloni mostra a EaD como uma ferramenta educativa e serve como alerta para não se tomar os novos suportes tecnológicos como únicos e inovadores meios de integração entre estudantes e professores.

Essa definição, contudo, foi sendo construída ao longo dos anos devido aos avanços conceituais e pedagógicos e às modificações tecnológicas que proporcionaram maior interação entre os atores do processo. Portanto, para compreender como se deram tais avanços, é importante fazer uma reflexão sobre a história da EaD, além de um breve exame em relação às suas principais fases.

3.2 O contexto histórico da EaD no Brasil

A popularização da internet proporcionou um aumento explosivo da educação a distância em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. Nos últimos anos acompanhamos o surgimento de diversas escolas, faculdades e centros de treinamentos que oferecem cursos nesta modalidade. É crescente também o número de instituições tradicionais que passaram a disponibilizar para os seus estudantes a possibilidade de realizar formação completa de maneira não presencial ou cursar apenas algumas disciplinas desta forma. Em 2006, o censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) constatou 207.206 estudantes matriculados em cursos à distância (MEC, 2012). Em 2010, segundo o Censo EAD.Br (2012), este número passou para 2.261.921.

A EaD só foi normatizada no Brasil em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. No artigo 80 da referida lei foram lançadas as primeiras bases legais sobre o tema: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” . O restante

do artigo se ocupa do credenciamento das instituições que se propuserem a ofertar cursos em EaD dos modelos de avaliação, exames e certificação. Outro aspecto apontado pelo artigo ressalta o tratamento diferenciado que a modalidade receberá, tais como: custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens, concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas, reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Em outubro de 2001, foi editada a Portaria 2253 que regulamenta a oferta de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais reconhecidos. No entanto, a mesma Portaria foi revogada em 10/12/2004 e substituída pela Portaria 4059 que introduz o conceito de autoaprendizagem e normatiza que a oferta de disciplinas não presenciais não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total dos cursos presenciais, bem como obriga a instituição a disponibilizar um serviço de tutoria com docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso.

Dessa forma, no Brasil, os cursos à distância passaram a ter a mesma importância legal que os cursos presenciais. E isso pôde encontrar legitimidade uma vez que o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, extinguiu, em 2011, a Secretaria de Ensino a Distância (Seed), incorporando todos os procedimentos legais do órgão ao do Ministério.

Observar este cenário pode fazer crer que a educação a distância é uma ideia nova, mas na verdade essa modalidade de ensino já possui uma longa trajetória. Muitos autores divergem sobre a época e a forma como ela iniciou. Para a professora e pesquisadora Andrea Ramal (2003) uma das primeiras aparições da EaD foram as cartas que as comunidades cristãs utilizavam para propagar sua doutrina para quem se encontrava distante, sendo as cartas de São Paulo um exemplo disto. Já para Maia e Mattar (2007, p.21) “a educação a distância tem a idade da escrita”. Para os autores, a escrita liberta a comunicação das dimensões tempo e espaço, sendo possível, desta maneira, ensinar a distância. Já para Franco (2004), o simples fato de haver aprendizado e comunicação não basta para categorizar algo como EaD, pois, segundo ele, algumas características são necessárias, como sistematização e planejamento, que são elementos inerentes à educação formal e especificamente à educação a distância.

Como método de ensino formal, pode-se dizer que a EaD se estruturou ao longo de três fases que ainda hoje convivem simultaneamente. As primeiras experiências de EaD iniciaram no século XIX, na Europa, fruto da Revolução Industrial, que trouxe condições tecnológicas, profissionais e sociais para isto (FRANCO, 2004). O desenvolvimento de meios de transporte e comunicação, tais como os trens e os correios, aliados à imprensa de Gutemberg, estimulou a disseminação de cursos nesta modalidade (MAIA; MATTAR, 2007). As primeiras instituições a oferecer cursos desta natureza trabalhavam basicamente com educação por correspondência. Nesse cenário, os estudantes

recebiam material didático por correio e estabeleciam contato com os professores por meio de cartas. Essa fase é conhecida como a Primeira Geração de Educação a Distância. A principal motivação para a adoção desta modalidade foi a tentativa de levar instrução a uma parcela da população que se encontrava distante dos grandes centros urbanos. Países grandes e com baixa densidade populacional, como no caso da antiga União Soviética, Austrália e Canadá procuraram empregar a EaD como forma de preencher lacunas que a educação formal não estava conseguindo abranger (FRANCO, 2004).

Já a Segunda Geração de Educação a Distância iniciou a partir do século XX com a inserção de novas mídias, como televisão, rádio, fitas de áudio, vídeo e telefone. Nessa fase ocorreu a criação das universidades abertas de ensino a distância, influenciadas pelo modelo da Open University britânica, fundada em 1969, e nela eram utilizadas amplamente as novas mídias audiovisuais (MAIA; MATTAR, 2007). Com isto, diversos novos centros foram criados, inclusive universidades que ofereciam um método de ensino totalmente não presencial.

A primeira aparição conhecida de educação a distância no Brasil ocorreu em 1891, quando o Jornal do Brasil publicou na sua seção de classificados um anúncio que oferecia profissionalização por correspondência para datilógrafos (MAIA; MATTAR, 2007). Logo depois, em 1904, surgiram as primeiras Escolas Internacionais, que representavam instituições privadas norte-americanas que intencionavam oferecer cursos por correspondência no mercado brasileiro. Estas experiências incipientes tiveram pouco impacto no cenário nacional, tanto que “considera-se o marco inicial da educação a distância no Brasil a criação, por Roque Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação.” (FRANCO, 2004, p. 14). Logo após, em 1939 e 1941 foram criados, respectivamente, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, que podem ser consideradas as primeiras escolas por correspondência que se destacaram no Brasil. Percebe-se, com isso, que houve um atraso da implementação do modelo de educação a distância no país, e que isto acarretou que a primeira e a segunda geração da educação a distância no Brasil ocorressem em um espaço de tempo muito próximo.

Entretanto, por mais que ambas as gerações apresentassem características diferentes na sua forma, conceitualmente e pedagogicamente ambas possuíam semelhanças, uma vez que foram bastante influenciadas pelo modelo de produção fordista. O sistema implantado por Henry Ford nas suas fábricas de automóveis propunha “a produção de massa para mercados de massa, e baseava-se em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho” (BELLONI, 2008, p.11). Tais conceitos transformaram a indústria e modificaram a relação dos trabalhadores com o trabalho. A extrema automatização e divisão de tarefas fez com que os funcionários ficassem relegados a funções fragmentadas e

especializadas, sem que possuíssem a noção do todo. Pelo contrário, a centralização do processo estava, cada vez mais, ligada a esferas gerenciais. Com isto, a organização hierárquica tornou-se mais forte, assim como a burocratização dos processos, que contribuíram para que houvesse uma padronização dos trabalhadores. As habilidades pessoais e a capacidade de tomar decisões já não eram requisitos que todos os funcionários necessitassem ter. O trabalhador passou cada vez mais a parecer-se com uma engrenagem que move o sistema e que pode ser facilmente substituído. Assim, o custo do trabalho caiu e, por consequência, o custo do produto final foi reduzido.

Este modelo, fruto do que Morin (2007) chama de paradigma simplificador, acabou por influenciar muitos segmentos da sociedade. Grande parte do sistema educacional se moldou de forma semelhante a uma linha de montagem, com alunos divididos por idade, trilhando um roteiro de aprendizado fragmentado e com pouca autonomia, construindo um modelo educacional conhecido como Fordismo (BELLONI, 2008). Mas, se isso atingiu o sistema educacional convencional, foi na EaD que o Fordismo encontrou seu campo mais fértil. Um dos teóricos que mais fortemente influenciou esse ponto de vista foi Otto Peters, que foi reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, durante os anos 70. Segundo ele, a educação a distância é a forma mais industrializada de educação, pois devido ao uso intensivo de tecnologias, permite facilmente sua reprodução em grande escala, atingindo assim um grande número de estudantes, independente de onde eles se localizem (PETERS, 1983).

O modelo propagava a ideia de igualdade e economia, e o discurso mostrava que a EaD asseguraria o direito de educação para todos, mesmo que se encontrasse longe dos grandes centros urbanos (BELLONI, 2008). Assim, tornou-se forte a ideia de que a EaD poderia atingir e educar as “massas” que não tinham acesso à educação. Pode-se perceber que no Brasil, dos anos 60 a 90, a maioria dos grandes projetos de educação a distância, como o MEB (1961), Projeto Saci (1967), Projeto Minerva (1970), Telecurso (1977) e Salto para o Futuro (1991), ocupava-se da alfabetização, educação básica, educação para o trabalho ou do treinamento de professores para estas áreas.

O modelo fordista encontrou sua fase mais próspera quando passou a utilizar as tecnologias eletrônicas de áudio e vídeo. A grande difusão e popularidade dos aparelhos de televisão e rádio no Brasil possibilitou que milhares de pessoas pudessem ter acesso a este modo de ensino. Estima-se que só o Telecurso³ tenha atingido acima de 4 milhões de pessoas (MAIA; MATTAR, 2007). E quanto mais a EaD ganhava abrangência, mais os recursos didáticos precisaram ser padronizados para que pudessem ser entendidos por diversas pessoas, independente da cultura regional. Para isto, o processo de produção foi tornando-se, ainda mais, centralizado e burocratizado. Buscou-se, então, aprimorar a

³ Curso supletivo a distância da Fundação Roberto Marinho que utilizava livros, televisão e vídeo.

utilização dos recursos midiáticos e o produto final assemelhava-se a um “pacote educacional” (BELLONI, 2008, p. 18).

Tais características nos levam a considerar que no Fordismo a EaD é concebida como um produto. Em outras palavras, derivada de um processo centralizado, hierárquico e que pode ser disponibilizado igualmente para uma série de pessoas. E, assim como em uma indústria, o produto sai da fábrica pronto, deixando para o consumidor uma única opção: comprá-lo ou não. É possível, então, por meio da observação de tais características, enquadrar a EaD nesta fase como um fruto da sociedade moderna de produção de massa e cultura de consumo (BELLONI, 2008).

Entretanto, se por um lado “incorporar a lógica de produto à educação a distância permite que ela atinja cada vez mais pessoas, democratizando o ensino, por outro causa desumanização, pois burocratiza a tarefa de ensino e aprendizagem” (BELLONI, 2008, p.8), ou seja, a democratização passa a ser, por um lado, um dos fatores que destroem a alteridade dos personagens do processo educativo. Analogia semelhante é feita por Adorno e Horkhimer quando dissertam sobre a massificação imposta pela indústria cultural:

A passagem do telefone para o rádio separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel de sujeitos. Democrático, o rádio transforma-os a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações (ADORNO, HORKHIMER, 1985, p. 114).

Da mesma forma, a educação fordista, impondo um conhecimento pré-formatado ao estudante, não permite o diálogo, construindo um estudante não reflexivo. Na maior parte dos casos, a comunicação neste modelo ocorre em uma única via: da instituição para os estudantes. Assim, a interação entre os participantes é muito pequena, e em alguns casos, quase nula. Há pouca troca no modelo de EaD moldado pelo Fordismo. O método ocorre por transferência de uma instituição emissora de conhecimento para um estudante que tem como papel ser um receptor passivo. Por esse, e diversos outros motivos, muitos autores, inclusive Peters, consideram que o Fordismo é um modelo que deve ser considerado ultrapassado (PETERS apud MAIA; MATTAR, 2007).

Mas foi com o surgimento dos computadores pessoais e da internet que a educação a distância passou a ter as ferramentas necessárias para iniciar o processo de superação do modelo fordista, entrando na sua fase mais expansiva, que pode ser chamada de Terceira Geração de Educação a Distância.

A tecnologia disponível nos computadores possibilitou a convergência e integração de diversas mídias já utilizadas nas fases anteriores, além de permitir o ingresso de outras novas, como os

jogos eletrônicos (games). Em um primeiro momento, antes da popularização da internet, era comum que o conteúdo fosse enviado da instituição para o estudante por meio de disquetes ou cds. Assim, o computador era utilizado apenas como um terminal, rodando conteúdos que vinham prontos, próximo ao que ocorria com as fitas VHS. Mas a internet proporcionou uma grande mudança na EaD pois permitiu que, mais do que acessar os conteúdos *on-line*, o estudante pudesse ter uma maior interação com seus colegas e professores (FRANCO, 2004). Para Maia e Mattar (2007, p.22) as possibilidades interativas geradas pelos computadores ligados pela internet ajudam a construir “[...] um novo território para a educação, o espaço virtual de aprendizagem, digital e baseado na rede”.

Isso criou a base para o surgimento do modelo de educação pós-fordista, inspirado nos novos modelos de administração e produção encontrados no sistema japonês. Com ele, os paradigmas anteriores são quebrados e impõe-se uma nova lógica industrial, que propõe alta inovação e maior diversidade de produtos, menor volume e alta variabilidade no processo de produção, uso de trabalho qualificado e responsabilização do mesmo (BELLONI, 2008; SILVA, 1994). Com isto, a educação passou a incorporar diversas ideias deste modelo de produção, mas em especial, a ideia de responsabilização. O estudante deixa de ser um agente passivo e passa a ser responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. A EaD passou a incorporar cada vez mais em seu discurso o conceito de aprendizagem aberta (AA), tanto que alguns autores deixaram de utilizar a expressão educação a distância (EaD) passando a utilizar o termo educação aberta a distância (EAD).

Assim como no campo industrial, na EaD as palavras de ordem são flexibilização, responsabilização e segmentação. Este novo conceito coloca o estudante em primeiro plano na educação. Por este motivo é considerada por alguns teóricos como uma educação humanista. Com ela o estudante tem mais liberdade para construir o aprendizado no seu tempo. “Aprendizagem aberta se define fundamentalmente por critérios de abertura, relacionados ao acesso, lugar e ritmo de estudo” (BELLONI, 2008, p.14). O ponto principal é não deixar o estudante preso ao rígido sistema educacional, com horários, salas específicas (muitas vezes com espelho de classe), uniformes, chamada, horários rígidos e todas as obrigações típicas do ensino fordista.

É na EaD que a aprendizagem aberta encontra terreno fértil para se desenvolver. Bastava apenas quebrar com os padrões rígidos do fordismo, que são totalmente contrários a este modelo. Assim, o estudante passa a ser agente do seu processo de aprendizado escolhendo como, onde, quando e o que quer estudar e aprender. A educação passaria a se adaptar ao perfil individual do estudante. Uma das formas de se conseguir isso foi por meio do fracionamento dos serviços de educação, dividindo os cursos em módulos menores, o que facilitaria ao estudante compor a sua formação da maneira que mais lhe fosse conveniente, semelhante a um “menu” personalizado (TRINDADE, 1994).

Essa filosofia posiciona a instituição de ensino como uma prestadora de serviço com “[...] ênfase na demanda, seja do ponto de vista do sistema de produção, seja desde a perspectiva das exigências e expectativas do estudante, considerado como consumidor” (BELLONI, 2008, p. 20). A oferta de EaD passa a fazer parte das atividades do setor terciário, de serviços, deixando de lado seu papel como uma atividade industrial (TRINDADE, 1994). Neste modelo, em que temos a EaD vista como um **serviço**, o material educacional perde sua importância como o maior responsável pelo processo de aprendizado. Esta responsabilidade passa a ser terceirizada para o estudante.

Contudo, se por um lado encontramos um sistema mais livre e flexível, é possível que se levante o questionamento sobre a responsabilidade das instituições de ensino no processo educativo. Pode-se dizer que com a aprendizagem aberta as instituições de ensino desobrigam-se da função de educar? As instituições podem estar livrando-se da responsabilidade de ensinar com a justificativa de que o estudante tem a obrigação de aprender? É difícil responder a tais questões, mas se pode perceber que neste sistema existem argumentos que justificariam que as instituições de ensino investissem menos na contratação de professores capacitados e no desenvolvimento de materiais educativos. Para Belloni (2008), este discurso pode representar um alibi educacional que está apoiado na clara inclinação deste modelo com sistema político liberal.

Partindo da premissa que ambas fases da EaD articulam o processo educativo, respectivamente, como um produto e um serviço, acredita-se que o Design Estratégico possa contribuir com soluções para a melhoria desta modalidade de ensino. No caso desta pesquisa, utilizaremos como ponto de partida, a investigação acerca da opinião dos estudantes quanto aos relacionamentos desenvolvidos neste espaço. Este é um primeiro passo na busca de conhecer todo o sistema-produto da EaD. Isto porque, o consumidor é sempre o ponto norteador do Design Estratégico.

4 O DESIGN ESTRATÉGICO

Dentre os diversos significados que a palavra Design pode assumir na sua tradução para o português, com certeza não é “desenho” que a define melhor. A expressão traz em sua essência o processo que vem antes do desenho: o planejamento. O Design pode ser um plano, uma estratégia. É o projeto que pode anteceder uma ação e desenhar os passos a serem trilhados. Por isto, pode ser associado a muitas áreas que buscam traçar caminhos, até mesmo por ser uma disciplina que contém em si traços de arte e de técnica. Para Flusser, a palavra design acaba preenchendo uma lacuna própria da modernidade:

A cultura moderna, burguesa, fez uma separação brusca entre o mundo das artes e o mundo da técnica e das máquinas, de modo que a cultura se dividiu em dois ramos estranhos entre si: por um lado, o ramo científico, quantificável, “duro”, e por outro o ramo estético, qualificador, “brando”. Essa separação desastrosa começou a se tornar insustentável no final do século XIX. A palavra design entrou nessa brecha como uma espécie de ponte entre esses dois mundos. E isso foi possível porque essa palavra exprime a conexão interna entre técnica e arte. E por isso design significa aproximadamente aquele lugar em que arte e técnica (e, conseqüentemente, pensamentos, valorativo e científico) caminham juntas, com pesos equivalentes, tornando possível uma nova forma de cultura (FLUSSER, 2007, p.183-184).

A definição de Flusser não mostra apenas o lugar do Design na sociedade, mas cria condições para que o papel que o Design assumiu na modernidade industrializada seja repensado. A acentuada divisão de trabalho e a fragmentação dos papéis impostos na lógica industrial, influenciada pelo Fordismo, fez com que o Design tivesse que ser posicionado em uma das categorias criadas nesta divisão. Isto fez com que durante muitos anos ele fosse deslocado para o setor produtivo, ocupando-se unicamente da forma do produto.

Muitos questionamentos trazidos na pós-modernidade começaram a colocar em cheque paradigmas da modernidade, entre eles o da divisão acentuada das funções e conhecimentos. A percepção de que a divisão poderia gerar maior aprofundamento e objetividade começou a ser superada uma vez que se percebeu que ela pode limitar a percepção do todo. Para Morin:

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo. É evidente que o modo de pensamento clássico torna impossível, com suas compartimentações, a contextualização dos conhecimentos. Ele transformava especialistas em idiotas culturais, ignoros em relação a tudo o que dizia respeito aos problemas globais e gerais [...] (MORIN, 2010, p.566).

A respeito disso, questiona-se toda a organização implantada pelo sistema fordista, presente em grande parte do setor produtivo (assim como na EaD). Esta espécie de organização não pode diminuir a capacidade de uma empresa ou instituição em um sistema competitivo? Se tomarmos como ponto de partida que o modelo desenvolvido por Henry Ford tinha como um dos princípios básicos a baixa inovação, pode-se acreditar que ele não seja o mais indicado para um cenário pós-moderno, que, entre tantas outras coisas, tende a apresentar em diversos setores uma oferta maior do que a demanda.

Torna-se cada vez mais claro que o paradigma simplificador, que durante muito tempo organizou grande parte da estrutura da civilização ocidental, hoje pode não ser a melhor resposta. E estes questionamentos podem abrir espaço para um novo modo de pensar o mundo, ao qual Morin (2010) chama de paradigma complexo. Nele, entre muitas coisas, o todo é mais importante do que a parte. Isolá-las pode fazer com que se tenha uma visão aprofundada de cada parte, mas faz com que venhamos a perder um dos fatores mais importantes: as relações que unem estas partes (MORIN, 2010).

Este novo olhar parece conflitar em praticamente todos os aspectos com o modelo fordista e mostra que um novo tipo de organização parece tornar-se necessária. Neste ponto, lembrar a posição que Flusser (2007) atribui à palavra design pode ser uma das respostas à questão. Por encontrar-se na fronteira entre dois universos, o da arte e da técnica, ele pode tanto se nutrir de ambos, quanto criar um diálogo entre eles (CELASCHI, 2006). Isso faz com que o design não seja classificado como uma parte ou setor, deslocando-o para uma posição transversal, interagindo com todas as partes do processo.

Algumas das experiências mais significativas que utilizaram este reposicionamento do design ocorreram na Itália a partir da segunda metade do século XX. Os resultados obtidos com esta nova forma de organização foram responsáveis pela transformação do modelo de design italiano e contribuíram para a sua afirmação no cenário internacional (FRANZATO, 2010). Com isto, a partir dos anos 90 a comunidade científica italiana começou a estruturar e a repensar o papel do design, colocando-o “como um dos principais atores do desenvolvimento das estratégias empresariais nos cenários atuais de extrema competição” (FRANZATO, 2010, p. 94). Estas reflexões, que levam em conta a relação entre o design e a administração empresarial foram determinantes para o surgimento da metodologia conhecida como Design Estratégico.

O Design Estratégico acaba sendo uma resposta ao novo paradigma descrito por Morin. Para o professor e pesquisador Francesco Zurlo (2010, p. 111), o design estratégico “é um fenômeno complexo que se confronta com fenômenos complexos”. Assim, menos operacional, o design deixa de se concentrar apenas no produto e passa a se preocupar com um contexto maior, que considera

indivíduos, sociedades e empresas e passa a buscar compreender as relações que formam a cadeia de consumo, ou seja, passa a ocupar-se da sua dimensão estratégica.

Isto tudo não destitui do design a responsabilidade por dar forma a uma mercadoria. Pelo contrário, a visão mais ampla que a disciplina ganha faz com que este conceito seja questionado. A forma em questão já não passa apenas pelos materiais, medidas, cor, isto é, pelos atributos físicos do produto. Ela pode ser considerada todo um sistema de valores tangíveis e intangíveis que caracterizam todo processo envolvido na troca de uma mercadoria (CELASCHI, 2006).

A partir disto, considera-se o consumo de forma mais ampla. Consome-se a marca, o serviço, o atendimento, o pós-venda. Enfim, todos os possíveis pontos de contato entre a empresa e o usuário. Alterar a forma de um bem significa modificar o processo de comunicação, de distribuição, de interface e material, de assistência, entre outros (CELASCHI, 2006).

A estratégia entraria neste cenário como causa e efeito de um processo de modificação da realidade (ZURLO; 2010). Em outras palavras, a inserção da dimensão estratégica coloca o design não apenas como uma resposta, mas como o elemento capaz de gerar novos questionamentos, e isso faz com que a disciplina precise estar fortemente conectada com todos os movimentos da sociedade. Isso porque o Design passa a atuar sobre o comportamento dos indivíduos buscando formas de reforçar estilos de vida, interesses e motivações, apresentando novos produtos de maneira remodelada (MORAES, 2010). O produto final pode deixar de ser algo tangível para torna-se um atributo de valor. A forma física pode passar a ser apenas o meio. Com isto, o valor residiria nos atributos intangíveis e que conferem sentidos ao produto. O Design Estratégico passa a ser uma das metodologias de construção de sentido, uma vez que a disciplina busca o desenvolvimento de todo o sistema de oferta e serviços que permeia este produto. Segundo Zurlo,

[...] o design estratégico opera em âmbitos coletivos suporta o agir estratégico graças as próprias capacidades e finaliza a própria operatividade na geração de um efeito de sentido, que é a dimensão de valor para alguém, concretizando este resultado em sistemas de oferta mais do que em soluções pontuais, um produto-serviço mais do que um simples produto, que é a representação visível da estratégia (ZURLO, 2010, p.2).

Em outras palavras, o Design Estratégico busca criar sentido e agregar valor ao produto utilizando todas as etapas e dimensões do mesmo para chegar a esta finalidade. O Design passa a atuar em toda a cadeia de valor que considera a concepção, produção, comunicação e distribuição. O produto deixa de ser o foco e passa-se a considerar as demais dimensões de uso, no caso o “sistema-produto” (CELASCHI, 2006). Isso dá ao Design Estratégico ferramentas para construir uma visão sistêmica do projeto que desenvolve.

Entretanto, quando é levantada a questão acerca da construção de sentido, torna-se pertinente saber para quem está se agregando sentido. Neste caso, entra em foco o consumidor, que está no centro de toda a cadeia de projeção do Design Estratégico. Deste modo, as decisões estratégicas passam a ser tomadas com base na observação deste elemento fundamental no processo. Com isto, uma abordagem por meios do Design Estratégico exige que seja atribuído um papel central para o consumidor, para a dinâmica que o envolve e levam-no a escolher uma mercadoria em vez de outra, e aos seus contextos comunicativos, espaciais, sociais, dentre muitos outros (CELASCHI, 2006). Isso porque um produto só cumpre seu ciclo ao ser consumido e, como esse consumo depende de uma escolha, o indivíduo que o faz passa a ser central no processo. Portanto, o design contemporâneo se afirma em torno da relação entre consumidor e sentido da mercadoria (CELASCHI, 2006).

Acima de tudo, a metodologia do Design Estratégico está fortemente ligada à cultura empresarial e à esfera da tomada de decisão. A consequência disso é que ele não está limitado apenas ao setor produtivo, resolvendo problemas e construindo soluções relacionadas a esta esfera. Cabe a ele a atribuição de compreender, planejar e explicitar a base de valores, de conhecimentos, capacidades e de modalidades operativas em uma instituição, ou seja, o modelo da organização (ZURLO, 2010).

Para Zurlo (2010), explicitar o modelo ajuda a definir a identidade de uma empresa, e isso pode passar tanto por intervenções no produto, na forma como ele é produzido, quanto nas relações internas e externas da empresa. Em outras palavras, a definição do modelo vai influenciar em todas as esferas de atuação de uma empresa. Vai ser o modo como a empresa será percebida pelos seus funcionários, acionistas, fornecedores, clientes e não clientes. Dada a importância disto, ele torna-se estratégico para a empresa. Nas palavras de Zurlo (2010, p.2), “o modelo é a causa da estratégia”.

Em um cenário de extrema competição, o modelo passa a ser um atributo de valor, um diferencial comercial. A atuação do Design Estratégico concentra-se principalmente nessa esfera, o que torna a disciplina um dos principais atores neste processo. Isto porque o Design Estratégico é orientado para a competição empresarial, focando no desenvolvimento de estratégias internas e externas de uma empresa (FRANZATTO, 2010).

Assim, o Design Estratégico torna-se um dos agentes mais adequados na formulação do modelo, uma vez que a definição dele implica na análise de diversas esferas que consideram desde a produção ao consumo. Por ser uma disciplina que nasce da complexidade, o Design Estratégico “valoriza o produto humano, não somente na dimensão racional e reflexiva, mas também na sua psicologia, na dimensão subjetiva da escolha” (ZURLO, 2010, p. 7). Por isso, dentro de uma empresa, sua atuação pode articular os diversos atores envolvidos, pois, como já foi lembrado por Flusser (2007), sua atuação mostra-se no ponto intermediário entre as ciências exatas e artísticas, entre o objetivo e o subjetivo e, desta forma, o design pode construir a costura entre estes dois mundos.

Esta visão sistêmica proposta pela disciplina encontra sentido na superação da esfera do produto ou do serviço, realizando-se à luz de uma visão mais abrangente que chamamos aqui de sistema-produto. Cabe aqui, portanto, uma definição mais clara da expressão.

4.1 Sistema-produto

Para o Celaschi (2006), é cada vez menos coerente limitar o Design apenas ao projeto de produto, pois o próprio passa a sofrer mudanças e ser repensado na pós-modernidade. Um dos fenômenos responsáveis por isso pode ser encontrado na progressiva desmaterialização das mercadorias, que muitas vezes são transformadas em informações e conhecimento. O valor se desloca cada vez mais do *hardware* para o *software*. O bem material, muitas vezes, passa a servir de plataforma para o verdadeiro produto, que é a informação que o abastece (CELASCHI, 2006).

Todavia, se cabe ao Design o projeto da forma, a desmaterialização não estaria decretando a extinção da área? Não se considerarmos a forma como algo independente da matéria. A forma não prescinde de um material que a construa, pois ela pode existir até mesmo em pensamento. Flusser (2007) exemplifica: Ao observarmos uma mesa, o que vemos é a madeira em forma de mesa. Mas a forma da mesa é eterna, e pode ser construída por diversos materiais. Assim, ela continua sendo o mesmo objeto, mesmo que seja construída de vidro, pedra ou concreto. Por isso, a forma da mesa é real e o conteúdo é apenas aparente.

Essa visão desloca a função do Design para um local mais próximo à forma. Parece, assim, cada vez mais claro, que a função dos projetos seria de informar (FLUSSER, 2007). Em outras palavras, é possível atribuir ao Design a responsabilidade por toda a forma de algo, o que naturalmente transcende o material e pode se deslocar para outros atributos que nem sempre são concretos. Dessa forma, a dimensão de um projeto em Design pode considerar também outros elementos como serviços, experiência, comunicação. Este conjunto é chamado de sistema-produto (CELASCHI, 2006).

Para Zurlo (2010), o sistema-produto está intimamente ligado à cultura da empresa e é uma forma de estratégia. Para isso ele se utiliza de um conjunto de elementos que contribui na construção da identidade de uma empresa. Esse ponto de vista transfere o valor de algo para a união de todos os seus atributos. O cálculo de valor de uma mercadoria neste sistema não é apenas somar os custos de produção. Os bens são medidos por uma cadeia de valor que tem grande peso subjetivo. Neste contexto, a função do Design é agregar valores semânticos aos objetos e construir sentido (FRANZATO, 2010), o que torna imprescindível sua inserção em todas as etapas do processo, desde a concepção à utilização e descarte.

Já Manzini e Vezzoli (2003) colocam o sistema-produto como uma estratégia de inovação, uma vez que ele modifica o foco do negócio, trazendo o cliente para primeiro plano. Para os autores a estratégia deixa de ser a venda de produtos e passa a ser a venda de satisfação para os clientes. “Passa-se do produto como o resultado físico de um processo industrial de produção para um novo em que o produto de uma empresa é um todo integrado de produtos e serviços mutuamente dependentes que se concentram em atender a demanda do cliente”⁴ (MANZINI; VEZZOLI, 2003, p. 851).

Desta forma, por mais que o Design Estratégico seja um agente fortemente ligado às esferas decisórias da empresa, agindo e criando estratégias que atuem em diversos níveis da organização, toda a sua atuação tem foco no usuário. As suas necessidades e anseios tornam-se o material bruto de trabalho do Design Estratégico. Contudo, atender apenas a isso é diminuir as potencialidades do sistema-produto. Conhecer o sistema de valores dos usuários pode abrir caminho para a inovação, citada por Manzini e Vezzoli (2003). A estratégia entra não apenas como um modo de atuar no mercado presente, mas como uma forma de antecipar, ou mesmo projetar o futuro.

Entretanto, para que a cultura do Design Estratégico possa atuar sobre uma empresa, é necessário que ela possua abertura conceitual para isto. Dentre diversos fatores, torna-se importante conhecer a atuação deste profissional para que possa haver um diálogo que permita um processo de trabalho eficiente.

4.2 Atuação do Design Estratégico

Para Flaviano Celaschi (2006), a empresa moderna tende a ser conservadora e, devido à pressão pela maximização dos ganhos, tende a ser estática. Por este motivo, inovar costuma ser uma prática incomum que normalmente acontece por algum tipo de pressão externa: pressão da concorrência, diminuição nos lucros, perda de mercado. O crescimento parece ser um indicativo de que o rumo dos negócios está correto, e por isso não é necessário investimentos em inovação.

Dado que rápidas mudanças ocorrem na sociedade pós-moderna e refletem quase instantaneamente no mercado, tornar o processo de inovação uma prática constante é uma das formas de manter o sistema-produto sempre em sintonia com o mercado. Para tanto, o design estratégico entra neste cenário como um dos métodos de ativação deste sistema dentro de uma empresa, já que a visão estratégica do design prevê que a ação não deva ocorrer apenas para solucionar as necessidades percebidas nos consumidores, mas tratar de se antecipar aos desejos (MORAES, 2010).

Existem, portanto, diversas formas de integrar esse tipo de conhecimento em uma empresa. Cabe explicitar que, antes de qualquer coisa, a disciplina não tem a intenção de supervalorizar um

⁴ Livre tradução do pesquisador.

profissional. Longe disso, a aplicação do Design Estratégico como metodologia pode contar com uma gama de profissionais multidisciplinares, que orientados à luz do design buscam uma visão abrangente de um sistema-produto.

Para o professor e pesquisador Carlo Franzato (2010), o design estratégico pode ser absorvido pela empresa e virar uma prática presente no cotidiano, ou entrar por meio de consultorias prestadas por escritórios ou profissionais *freelancers*. No primeiro caso, para Celaschi (2006), o design estratégico pode ser implementado com o nascimento de uma nova função, que deve aparecer de forma transversal ao organograma da empresa, respondendo e dialogando com a administração. Esta função pode contar com uma equipe multifuncional, formada por um time capaz de responder às demandas da empresa. A orientação da mesma pela metodologia do design estratégico pode fazer com que esta equipe possua um perfil frequentemente atípico e incomum à organização, pois sua atuação não é baseada somente em respostas técnicas ou artísticas. No segundo caso, a inserção do Design Estratégico vindo por meio de consultorias ou contratação de *freelancers* pode, por um lado, ser vantajosa, uma vez que estes profissionais podem contribuir com uma visão externa à empresa, mas, por outro, pode distanciá-los demais dos resultados exigidos pela empresa (ZURLO, 2010). Neste caso, o sucesso pode ser alcançado pela capacidade dos agentes externos em conhecerem a organização, entenderem o seu funcionamento, percebendo suas potencialidades e limitações e conhecendo os seus consumidores, enfim, compreender da melhor forma possível o universo desta organização (*brief*) e se posicionar de forma crítica a isso (*control brief*).

Entretanto, em ambos os casos, o design estratégico só pode expressar de maneira completa as suas potencialidades se houver um ambiente que dá legitimidade à sua ação, isto é, que proporcione condições de pesquisa, favoreça abordagens críticas e esteja aberto a inovação (ZURLO, 2010). Neste cenário, o design deixa de centrar seu foco na resolução de problemas e passa a formular novas questões, ou, para Flusser (2007), retira o seu olhar do tempo e leva-o para a eternidade, para as formas imutáveis, deixa de ver apenas o que é e passa a vislumbrar o que pode vir a ser.

É devido a tais motivos que o Design Estratégico pode contribuir para a superação da EaD em relação à lógica do produto e do serviço e passe ser concebida na sua dimensão de sistema-produto. Portanto, esta pesquisa busca construir um primeiro passo para isto, centrando sua investigação no estudante desta modalidade e investigando as relações que ele estabelece no ambiente virtual, já que o fato de saber quais as suas percepções pode contribuir no desenvolvimento do sistema-produto da EaD. Para isto, o próximo capítulo apresenta o quadro metodológico que irá nortear esta pesquisa.

5 QUADRO METODOLÓGICO

Compreendendo a ciência como uma busca impregnada por ação e movimento, torna-se inconcebível a ideia de encará-la como um conjunto de regras padronizadas e inflexíveis. Por isso, o ato de produzir pesquisa pode ser considerado uma aproximação em relação ao objeto que se pretende apurar, ou seja, um olhar cuidadoso que recai sobre um determinado fenômeno a fim de perceber as características e nuances desse. Em razão disso, esta pesquisa possui um caráter exploratório pelo fato de proporcionar maior familiaridade com um determinado público, estimulando a compreensão sobre a visão e as percepções que esse mesmo público vivenciou e experimentou sobre um assunto em especial. Diante disso, apresentamos o universo e os instrumentos de pesquisa propostos para a realização deste trabalho.

5.1 Universo de pesquisa

Como recorte para a investigação, foram selecionados os estudantes do curso de pós-graduação em Docência para a Educação Profissional, ministrado na modalidade EaD, pelo Senac-RS. O curso, com início em março de 2010, apresenta em sua estrutura curricular uma duração prevista de 18 meses. A carga horária total do curso é de 472 horas/aula, divididas em três módulos: Experimentação - com carga horária de 160 horas/aula; Pesquisa e produção - com 252 horas/aula; Sistematização - com 60 horas/aula. Durante a realização do curso, são previstos três encontros presenciais, sendo eles: a aula inaugural, uma avaliação parcial (por meio de uma prova que ocorre ao final do terceiro módulo) e a defesa do trabalho de conclusão de curso (TCC).

O curso procura atender a demanda da expansão acelerada do mercado de cursos técnicos, tendo como objetivo a formação de docentes para a educação profissional de nível técnico e tecnológico. Portanto, os estudantes que realizam este curso podem ter formações diversas. Para a instituição, a formação de professores para a educação profissional é muito oportuna, o que os motiva a ter o seguinte foco: “[...] a formação de docentes que visa a sistematização do saber, a mudança de visão do processo ensino-aprendizagem, a melhor elaboração e operação dos currículos e dos processos avaliativos, tendo como foco a educação por competências” (SENAC, 2013).

Por se tratar da primeira oferta do curso, sua primeira turma foi oferecida para professores do próprio Senac-RS, como forma de realizar um processo de capacitação interna, mas também como um modo de testar o curso com uma turma-piloto antes de lançá-lo no mercado. Desta forma, a especialização foi oferecida para docentes das 42 unidades operativas do Senac-RS espalhadas em todo o Estado. Ao total, foram 300 inscritos divididos em turmas com aproximadamente 30 pessoas.

Segundo a pedagoga Daiane Grassi (Anexo A), responsável pela implantação da Especialização em Docência no Senac-RS, a distribuição dos estudantes pelas turmas ocorreu de forma a evitar que na mesma turma estivessem matriculados pessoas da mesma unidade operativa, ou da mesma cidade, para que isso pudesse estimular a integração dos estudantes com seus colegas de todo o estado. A área de atuação do estudante foi outro fator levado em conta nesta distribuição, pois procurou-se que as turmas tivessem características multidisciplinares, para que as trocas de experiências pudessem ser ao máximo enriquecedoras. Com isso, em uma mesma turma poderiam conviver estudantes da área de artes, beleza, comércio, comunicação, design, educação, gastronomia, gestão, idiomas, informática, meio ambiente, moda, saúde, segurança, turismo e hotelaria, trânsito e zeladoria.

5.2 Procedimentos metodológicos

A fim de validar cientificamente os objetivos estabelecidos, a presente pesquisa delimitou-se a um roteiro de orientação de estudos cujas informações possibilitam uma abordagem qualitativa, apesar de também serem gerados resultados quantitativos. Da mesma forma, são utilizados dados secundários - retirados de pesquisas que apresentam como base estudos quantitativos. Para operacionalizar a busca e a investigação, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, do levantamento documental eletrônico e de entrevistas por meio de formulário eletrônico. Para que o pesquisador pudesse se familiarizar com o cenário de atuação dos estudantes, a pesquisa documental eletrônica mostrou-se essencial para se obter informações sobre o ambiente de estudo dos participantes da Especialização em Docência para Educação Profissional, Senac-RS. Assim, acessando a plataforma do curso, foi possível analisar, especialmente, as principais ferramentas empregadas pelos participantes quando desejam entrar em contato com outros atores desse mesmo cenário.

Portanto, a pesquisa se utiliza de levantamento bibliográfico para compreender conceitos, questionar alguns posicionamentos e estruturar as principais conexões entre as teorias para desenvolver um raciocínio claro e lógico quanto aos fatos que devem ser observados a partir do próprio estudo de caso. Quanto a isso, Fonseca declara que

a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se como uma pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p.32).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica sustenta, em geral, todas as pesquisas e está presente de forma mais acentuada em alguns estudos, visto que pode ser a única modalidade de pesquisa utilizada

pelo pesquisador, tendo como objetivo recolher o máximo de informações sobre um determinado tema. Contudo, este trabalho buscou na pesquisa bibliográfica uma visão geral das fontes disponíveis para melhor elucidar as questões levantadas ao longo do trabalho, fazendo um reconhecimento das leituras mais pertinentes.

Quando se trata de coleta de dados, Gil (2009, p.141) afirma que “[...] no estudo de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observações espontâneas, observação de participante e análise de artefatos físicos”. Caso o pesquisador queira lançar mão de mais de um recurso como esses, as vantagens são maiores pela variedade de informações adquiridas por meio de fontes diferentes. Assim, esta pesquisa se propõe a utilizar os seguintes itens:

- **Documentos:** Importante fonte de dados que inclui desde cartas, memorandos, agendas, atas de reunião, até relatórios, documentos administrativos, jornais e artigos. Sem utilizá-los em excesso como única fonte de informação, são recursos que podem confirmar certos dados de alguma outra fonte (DUARTE, 2009). Para esta pesquisa, foi avaliado, em especial, o Projeto Político Pedagógico (PPP) – manual impresso entregue pela própria instituição a todos os seus funcionários, contendo a história da mesma, assim como os seus objetivos. Nesse material se torna claro o discurso sistêmico tomado pela empresa ao apresentar os seus objetivos educativos para os próximos anos.
- **Entrevistas:** “[...] um roteiro de questões-guia que dão cobertura ao interesse de pesquisa” (DUARTE, 2009, p. 66). A entrevista possibilita encontrar dados sobre um determinado assunto que, geralmente, não são encontrados em fontes secundárias. No caso desta pesquisa, as entrevistas foram realizadas de forma não presencial e individualmente, pois as questões foram elaboradas e desenvolvidas por meio de formulário eletrônico (sistema de formulário desenvolvido pelo Google Docs) enviado para cada participante do curso (ao total, 300 estudantes). O formulário apresenta um roteiro com 13 questões dissertativas e 11 questões objetivas. Para possibilitar uma orientação ao entrevistado sobre o assunto levantado, as 24 questões foram divididas em quatro temáticas específicas: questões relacionadas ao acesso à plataforma da EaD; questões sobre a autoexpressão (identidade construída na plataforma); questões sobre os relacionamentos desenvolvidos na plataforma; e questões quanto ao acesso e à participação dos entrevistados nas redes sociais. Foram disparados 300 e-mails com um breve resumo sobre o projeto além de conter o convite de participação para a pesquisa junto ao *link* para a entrevista eletrônica. Foram obtidos como retorno 56 e-mails, sendo que destes, dois foram desconsiderados por não terem respondido a mais de 5 questões da pesquisa e 1 por ter realizado menos de 50%

do curso. Totalizando isso, a presente pesquisa considera válidas as respostas de 53 participantes.

O cruzamento das informações adquiridas por meio das entrevistas e do acesso ao ambiente *on-line* (plataforma) do curso analisado, possibilitaram uma discussão sobre as percepções dos entrevistados, cujos apontamentos permitiram que se recuperasse autores citados ao longo do projeto, para se refletir sobre as deficiências e vantagens da EaD, assim como a possível relação do Design Estratégico junto a esse cenário. Contudo, foram encontradas algumas dificuldades, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que levaram à reestruturação do quadro metodológico, resultando nesse atual formato apresentado.

5.3 Estruturação da entrevista

O formulário de entrevista foi estruturado de modo que possibilitasse conhecer as percepções e opiniões dos participantes do curso analisado sobre os relacionamentos desenvolvidos com outros indivíduos que participaram do curso. Para isso, o primeiro bloco de perguntas buscou não apenas coletar dados de identificação dos entrevistados como também verificar se eles já haviam participado de algum curso na modalidade EaD antes da Especialização em Docência para a Educação Profissional. As questões apresentadas foram as seguintes:

- A. Nome e idade;
- B. Antes da Especialização em Docência para a Educação Profissional, você já havia participado de algum curso na modalidade EaD? (Alternativas: Sim; Não).

Mesmo que a primeira questão tenha solicitado ao entrevistado que preenchesse o seu nome, foi proposto, no e-mail convite para a participação da pesquisa e ao final do formulário, a manutenção de sigilo dos seus nomes. A intenção, portanto, de que os nomes fossem assim mesmo preenchidos, deu-se por uma questão organizacional deste estudo e fácil reconhecimento dos estudantes que já haviam recebido o convite de participação para a pesquisa.

Já o segundo bloco de questões presentes no formulário está relacionado à utilização da plataforma do curso pelos estudantes. Zurlo (2010) faz referência ao papel crucial do ambiente físico, como layouts de escritórios, lojas e fábricas para explicitar o modelo da empresa. Acredita-se que, no caso desta pesquisa, que como um dos principais pontos de contato entre o usuário e a instituição seja o ambiente virtual, pode-se utilizar a premissa lançada pelo autor para tratar deste tipo de ambiente. Para isto, formularam-se as seguintes questões:

- C. Em média, quantas horas semanais você dedicava ao curso? (Alternativas: Menos de 1 hora; De 1 a 4 horas; De 4 a 6 horas; Mais de 6 horas);
- D. Quais ferramentas que você mais utilizou na plataforma? (Questão dissertativa).

A pergunta C tem por objetivo investigar o tempo que os estudantes dedicaram ao curso. Assim, tenta-se descobrir se a plataforma está sendo utilizada constantemente na realização do curso ou apenas de modo pontual. A pergunta D procura conhecer as ferramentas mais utilizadas pelos usuários.

O terceiro bloco de perguntas busca investigar como ocorre a autoexpressão do estudante no curso, tentando compreender os mecanismos que possibilitam isso e sua eficiência. Para Morin (2007), uma das principais forças capazes de gerar o diálogo são as diferenças entre os indivíduos, e isso só se torna visível se esses indivíduos conseguem expressá-las de algum modo. Assim, a autoexpressão é uma forma tanto de demonstrar, quanto de construir identidade, pois, como declara o sociólogo Manuel Castells, a construção da identidade está mais associada a escolhas pessoais do que a características naturais:

Por identidade, entendo o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significados principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outra estrutura social. (CASTELLS, 1999, p.57)

Diante do exposto, a identidade está diretamente ligada à construção de relação e laços entre as pessoas. A identificação (ou falta de identificação) com outros indivíduos ou estruturas são pontos de contato que aproximam ou afastam as pessoas. São as características que fazem com que o indivíduo interaja com outros, trocando experiências e produzindo comunicação.

Para este fim, o questionário apresentado aos estudantes contou com duas questões que exploram tais características:

- E. Você acha que dentro da plataforma do curso foi possível construir adequadamente uma identidade virtual (você conseguiu demonstrar quem é, seu estilo de vida, gostos e preferências)? Por quê? (Questão dissertativa);
- F. Você considera importante desenvolver uma identidade virtual no curso? (Alternativas: Sim; Não).

Com a pergunta E busca-se saber se os entrevistados estão conseguindo expressar sua identidade por meio da plataforma, tentando explorar como está ocorrendo isto. A questão F pretende verificar se o estudante considera importante a construção de uma identidade virtual. As respostas obtidas podem contribuir para que se consiga mensurar a importância do desenvolvimento de meios e ferramentas que proporcionem que o estudante desenvolva identidade virtual no curso estudado.

Com o quarto bloco de perguntas pretende-se investigar os relacionamentos entre os participantes do curso analisado. A educação presencial proporciona naturalmente diversos espaços de interação entre os indivíduos. Nem tudo que ocorre quando o estudante vai para a aula é diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes interagem no início, no intervalo e na saída das aulas, trocando diversas experiências não necessariamente ligadas ao conteúdo das disciplinas. Diversos fatores contribuem para esta interação, como a moda, as linguagens, as histórias de vida. O estudantes, por sua vez, podem acabar gerando laços dos mais diversos tipos, como as paixões, o flerte, o humor, as brigas, as fofocas e diversos outros acontecimentos naturais nas comunidades humanas. Isso é explicado pelo sociólogo Michel Maffesoli:

[...] Agora, cada vez mais nos damos conta de que mais vale considerar a sincronia ou a sinergia das forças que agem na vida social. Isso posto, redescobrimos que o indivíduo não pode existir isolado, mas que ele está ligado, pela cultura, pela comunicação, pelo lazer pela moda, a uma comunidade, que pode não ter as mesmas qualidades daquelas da idade média, mas que nem por isso deixa de ser uma comunidade. (MAFFESOLI, 2006, p.140).

Em outras palavras, os indivíduos são unidos por diversos laços que por sua vez ajudam na construção de comunidades. Assim, uma comunidade pode ser entendida como a relação entre indivíduos que possuem algum tipo de laço, pois a “experiência do outro fundamenta a comunidade, mesmo que ela seja conflitual.” (MAFFESOLI, 2006, p.127).

Nem toda a interação ocorrida em um ambiente educacional precisa estar diretamente ligada ao plano formal de ensino para que ela seja positiva. Mesmo que triviais, conflituais ou frívolas, o contato e a troca são os pilares da comunicação e da construção da cultura. Mas se tais relações terminarem por formar laços entre os sujeitos, é possível que se desenvolva outro nível de contato, em que os estudantes passem a nutrir sentimentos uns pelos outros. E isto pode proporcionar um convívio mais estimulante e conseqüentemente um aprendizado mais significativo (VYGOTSKY, 1993).

Podemos encontrar reflexão semelhante em Freire, uma vez que para ele a educação ocorre por meio do diálogo, e o diálogo, pressupõe o amor um ao outro. Sem estes elementos não há a colaboração e, deste modo, a educação fica prejudicada (FREIRE, 1987).

Para oferecer respostas a tais reflexões referente ao curso analisado, foram apresentadas as seguintes questões no formulário:

- G. Comente brevemente sobre o como foi a sua relação com colegas e professores ao longo do curso. (Questão dissertativa);
- H. Com quantas pessoas você conseguiu estabelecer laços de amizade durante o curso? (Alternativas: Nenhuma; Apenas 1; De 1 a 3; de 3 a 6; de 6 a 10; Acima de 10);
- I. Sugestões de melhorias para estimular o relacionamento entre colegas de curso. (Questão dissertativa).
- J. O contato com os colegas de curso trouxeram alguma experiência significativa? (Alternativas: Sim; Não);

Ao solicitar que o estudante comente como foi a relação com os demais participantes do curso, a questão G abre espaço para que este conte suas percepções. Essa pergunta está diretamente relacionada à pergunta principal que move este estudo, sendo assim, é a pergunta mais importante deste questionário e a que mais será levada em conta na análise dos resultados. A questão H busca verificar se durante o curso, o participante desenvolveu laços de amizade, pois, acredita-se, assim como Freire (1987) e Vygotsky (1993), que isto possa estimular o diálogo e a colaboração. Finalizando este bloco, a questão I pede que o estudante contribua com sugestões de melhorias para estimular que ocorra relação entre os participantes, pois assim o usuário pode ser ouvido e contribuir com sugestões que tragam melhorias para o curso analisado. A questão J busca identificar se as experiências de convívio com os colegas de curso foram significativas. Isto pode contribuir para que perceba-se a importância do contato entre os estudantes analisados.

Por fim, o quinto e último bloco tem a intenção de especular sobre a participação dos entrevistados em redes sociais pela internet. Acredita-se que um olhar sobre elas possa contribuir para que se consiga construir cursos de EaD que estimulem a construção de laços entre os participantes, uma vez que percebe-se que isto já ocorre em tais redes. Para a pesquisadora Raquel Recuero (2009) as redes sociais pela internet podem ser geradoras de relações sociais que, por sua vez, podem construir laços sociais. Para tanto, realizaram-se as seguintes perguntas:

- K. Você participa ativamente de redes sociais? Quais? (Questão dissertativa);
- L. Você acha que dentro destas redes sociais foi possível construir uma identidade virtual (você conseguiu demonstrar quem é, seu estilo de vida, gostos e preferências)? Se sim, por quê? (Questão dissertativa);

- M. Você já desenvolveu algum laço de amizade por meio eletrônicos (*chats*, redes sociais, fóruns)? (Alternativas: Sim; Não);
- N. Em média, quantas horas semanais você permanece conectado a uma rede social? (Alternativas: Menos de 1 hora; De 1 a 4 horas; De 4 a 6 horas; De 6 a 10 horas; De 10 a 20 horas; Mais de 20 horas).

A questão K busca fazer um mapeamento de quais as redes sociais pela internet são utilizadas pelos usuários do curso. A questão L tem a intenção de investigar sobre a construção de identidade virtual nas redes sociais. Assim, os dados encontrados por meio delas, serão diretamente relacionados com os dados encontrados nas questões E e F. Já a questão M procura investigar se o usuário em questão já desenvolveu amizades por meios eletrônicos, então, as respostas obtidas com esta questão podem contribuir para descobrir se este usuário acredita ou não ser possível o desenvolvimento de relações por meios eletrônicos. Já a última questão do formulário (N) procurou investigar o tempo que o estudante em questão fica conectado a redes sociais. Este dado pode ser interessante quando analisado ao lado dos dados fornecidos pela questão C, fazendo assim uma relação entre o tempo de acesso nas redes sociais e na plataforma do curso.

5.4 Limitações dos procedimentos metodológicos

Ao longo do desenvolvimento da metodologia e da própria pesquisa, tornou-se necessário modificar algumas ideias iniciais para que se cumprisse o objetivo geral e os objetivos específicos. A primeira proposta pensada como universo de pesquisa foi a Universidade Unisul - situada no estado de Santa Catarina. Mesmo após uma reunião presencial e a espera da aprovação, não foi concedida a autorização para se ter acesso aos dados da instituição e dos cursos, não sendo viável analisar a Universidade como empresa, mesmo sendo eles referência em EaD. Dessa forma, por uma questão de tempo despendido quanto ao processo de espera pela autorização, buscou-se pesquisar uma instituição que apresentasse sede no próprio estado gaúcho, mas que também apresentasse reconhecimento em âmbito nacional em relação ao ensino a distância. Pelo fato do pesquisador conhecer o sistema educacional oferecido pelo Senac-RS, tal instituição tornou-se a segunda, mas não menos importante, aposta para a exploração do tema desejado.

Quanto à realização das entrevistas, a ideia inicial consistia em agendar um encontro presencial com cada estudante de uma turma, mas individualmente, de acordo com a disponibilidade de tempo do entrevistado, a fim de explorar cada pergunta ao máximo. O intuito era encerrar e esgotar cada questão por meio de uma entrevista semiestruturada, obtendo, assim, respostas com maior

profundidade. Entretanto, o tempo mostrou-se um elemento importante a ser considerado, pois as entrevistas presenciais exigem uma grande disponibilidade de tempo, não apenas do entrevistado, mas também do entrevistador que necessita realizar desde a entrevista até a transcrição da mesma. Como não foi possível agendar as entrevistas presenciais com os estudantes, a entrevista foi estruturada eletronicamente via formulário enviado por e-mail, a fim de se obter um possível retorno dos participantes do curso analisado.

6 O DESIGN ESTRATÉGICO APLICADO À EAD

6.1 Traçando o modelo do Senac-RS

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac é uma instituição de educação profissional, fundada em 1946 com o objetivo de colaborar na difusão e aperfeiçoamento do ensino profissional no setor terciário. No Rio Grande do Sul, o Senac foi instalado em setembro do mesmo ano tendo o objetivo de educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo.

O Senac-RS atua hoje em diversos níveis de educação: Menor Aprendiz, Formação e Aperfeiçoamento, Técnico, Graduação, Pós-Graduação e Extensão, distribuídos em quatro faculdades e 36 escolas de educação profissional distribuídas pelo Estado (SENAC, 2012).

No ano de 2008, o Senac-RS organizou um grupo de pesquisa que ouviu professores, estudantes e demais colaboradores das 40 unidades, em busca de construir um documento que norteasse as ações educativas da instituição. O processo deu origem, em 2009, ao novo Projeto Político Pedagógico (PPP) do Senac-RS, que recebeu o nome de Ideias em Movimento - Construindo Projetos de Vida. Este documento passou a ser o principal pilar que sustentou todas as ações do Senac-RS desde então.

Vale lembrar que, para Zurlo (2010, p.2), “geralmente dentro de cada estrutura organizada está presente uma base de valores, de conhecimentos e de modalidades operativas que indica, a si mesmo e a outros, o onde, o porquê e o como se está junto”. A isto, o mesmo autor chama de modelo, que ele descreve ser “o reflexo do que é a identidade de uma organização, fruto, por sua vez, da soma (e da negociação) das identidades de seus fundadores e de seus membros, assim como de um sistema complexo de atores que se configuram como partes interessadas” (ZURLO, 2010, p.3).

Diante do exposto, devido ao seu papel na instituição, é possível dizer que o PPP passou a representar praticamente uma síntese de grande parte do modelo do Senac-RS, operando como norteador dos mais diversos níveis de ação da instituição. Devido a isto, se a atuação do Design Estratégico tem por ponto de partida explicitar o modelo, torna-se fundamental levar em consideração tal documento.

A motivação central do PPP foi basicamente dar respostas atuais a um cenário de rápidas e significativas mudanças que abrangem praticamente todos os setores da sociedade. Segundo o documento, o papel da educação precisa ser repensado, assim como o papel da escola. E o processo de reflexão que leva a esta mudança deve partir de uma “atitude de não conformidade com as práticas educacionais hegemônicas, as quais formam indivíduos numa perspectiva linear, contribuindo para a manutenção de uma sociedade desconectada com a sua essência” (Anexo B, p. 22).

Outra preocupação central do documento está na ressignificação do papel da educação, que deve contemplar o indivíduo em todas as suas dimensões construtivas ao longo da sua vida. Com isso, o Senac-RS não coloca de lado a sua função de educar para o trabalho, mas busca incorporar a isto o desenvolvimento do estudante de forma plena, respeitando suas múltiplas inteligências e ajudando-o a construir seu projeto de vida (Anexo B).

De acordo com o PPP, as diretrizes centrais da atuação do Senac-RS devem se balizar nos seguintes pilares: (1) Visão holística, concebendo o estudante em sua totalidade; (2) Posicionamento crítico frente à realidade, visando a inclusão social a partir da construção de uma cultura de cooperação, colaboração e participação; (3) Escola construída como ambiente favorável de trabalho, buscando ser um espaço favorável para o exercício da cidadania; (4) Ensino que respeite as diferenças e valorize as individualidades; (5) Cursos que se configurem como elementos integradores do projeto político pedagógico.

Diante do exposto, o Senac-RS parece apresentar a preocupação de afastar-se das práticas de educação fordistas. Em outras palavras, procura fugir do paradigma simplificador aproximando-se do paradigma complexo, citado por Morin (2010). Com isso, a instituição abre espaço para a cultura da multidimensionalidade, considerando o ser humano e a sociedade unidades complexas. “Assim, o ser humano é ao mesmo tempo, como um ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, etc.” (MORIN, 2006, p. 98).

Dentro de tais perspectivas, o Senac-RS entende que o conteúdo dos cursos é apenas parte do processo educativo e, porque não dizer, do sistema-produto. A elaboração do currículo pode ser vista, neste contexto, como o produto vendido por uma empresa. Assim, faz parte de toda a cadeia do produto educacional o conhecimento do professor, a sua linguagem, o tipo de relação estabelecida com ele, a sala de aula, a relação com os colegas, a experiência proporcionada pelo curso, o retorno do mercado, o impacto que o curso pode causar no desenvolvimento profissional, etc. O sistema-produto educacional é rico e cheio de atores. Assim, o caminho apontado pelo PPP visa planejar grande parte destes elementos que fazem parte desta cadeia, mas este é um processo de aprimoramento contínuo, uma vez que é impossível que qualquer projeto contemple a complexidade e a multidimensionalidade humana e social.

Contudo, é pertinente questionar se o modelo, que pode ser encontrado em parte no PPP, é percebido pelos usuários e mercado. Neste caso, conhecer a opinião dos estudantes é um dos passos para que se possa saber se eles reconhecem tais características na instituição. A atuação do Design Estratégico pode ser fundamental para que se consiga explicitar o modelo, assim, transformando-o também em posicionamento. E esta relação entre modelo e posicionamento é citada por Zurlo (2010) como uma condição necessária para a reputação (e o sucesso) das empresas no mercado.

Ainda, antes de apresentarmos os resultados da pesquisa com os estudantes e o cruzamento de dados analisados à luz do Design Estratégico, cabe aqui descrever mais detalhadamente o desenvolvimento de cursos na modalidade EaD no Senac-RS e, mais especificamente, a Especialização em Docência para a Educação Profissional.

6.2 EaD no Senac-RS

O Senac-RS atua na Educação a Distância há algumas décadas, mas foi a partir da inauguração da unidade operativa Senac EAD, em 2003, que esta modalidade de ensino foi incluída no panorama educativo da instituição. A unidade oferece cursos de Pós-Graduação, Técnicos e Formação e Aperfeiçoamento nas áreas de Artes, Comércio, Comunicação, Educação, Gestão, Idiomas, Informática, Meio ambiente, Moda, Saúde e Segurança⁵.

Para a realização dos cursos é utilizado o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, que permite interação entre os participantes por meios de comunicação como: fórum, *chat*, mensagens, mural, entre outros. O Moodle é um AVA gratuito e de código aberto, isto é, como um software livre, permite que seu usuário possa fazer modificações no código do programa, adaptando-o para as suas necessidades (MATTAR, 2012).

O Senac EAD conta atualmente com 72 colaboradores no seu quadro de funcionários, divididos entre pedagogos, tutores, *web designers*, *designers* instrucionais, técnicos de TI, funcionários administrativos e de atendimento ao cliente. A unidade conta com uma sede onde ocorrem aulas presenciais de cursos que possuem parte da carga horária nesta modalidade, além de uma biblioteca aberta aos estudantes.

Do momento em que foi pensado até chegar ao estudante, o desenvolvimento de um curso passa por um fluxo em que participam diversos atores. Inicialmente, é montado um plano de ensino, desenvolvido pelo setor pedagógico, onde constam as competências, atitudes e valores que devem ser abordados. Após isto, cabe a um profissional da área de atuação, e com a devida qualificação, desenvolver o conteúdo, com base no plano recebido. Dentro da instituição, estes atores são chamados de especialistas. Muitas vezes, devido à quantidade de áreas atendidas pelo Senac, esses profissionais precisam ser terceirizados. Após o desenvolvimento, este conteúdo passa por uma revisão ortográfica e semântica e, logo após, é encaminhado para a equipe de Design Instrucional⁶ que faz as adaptações necessárias para construir um material que seja pedagogicamente viável. Neste momento, cabe à

⁶ Design Instrucional: Envolve o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, cursos, materiais educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem (MATTAR, 2012, p.185)

equipe de *Web Design* dar o formato ao material, em páginas *web* ou impressos para que o conteúdo, após pronto e formatado, seja publicado no ambiente virtual pela equipe de TI disponibilizado para ser acessado pelos estudantes.

Com o conteúdo publicado, ocorre o contato entre os tutores e os estudantes, que, por meio da plataforma, interagem utilizando o material como ponto de partida para discussões e reflexões. De acordo com a pedagoga Daiane Grassi (Anexo A), o processo de construção do conhecimento é baseado principalmente no contato entre os atores do processo educativo. Assim, o material é apenas o pretexto inicial para o início da discussão.

Mesmo que não seja diretamente o objetivo deste trabalho, é válido aqui levantar uma reflexão sobre o modelo de produção da EaD no Senac, que pode servir para futuras reflexões e aprofundamentos. Percebe-se, a partir do contato com a instituição, que o sistema de produção de conteúdo ocorre de forma linear e segmentada, próximo ao modelo fordista de produção. O tutor, que entra em contato direto com o estudante não consegue interferir no formato dos materiais e nem mesmo no conteúdo. Quando chega a ele, o processo já está construído, o que dificulta uma possível modificação. Assim, os cursos na modalidade EaD oferecidos pelo Senac-RS acabam tendo problemas para construir uma visão unificada, dificultando a construção planejada de um sistema-produto. A quantidade de atores e setores envolvidos no processo precisa ser pensado de um modo unificado, em uma competência transversal, que possa permear todos os setores do processo, construindo um sistema-produto com foco no usuário. Para tanto, o estudante deve ser colocado como ponto central na construção e elaboração de todo o planejamento de um curso e todos os setores precisam conhecer o estudante a fundo, para que ele consiga ser abordado em toda a sua complexidade e multidimensionalidade.

A atuação do Design Estratégico pode ser uma forma eficiente de desenvolver um diálogo entre todos esses atores, construindo um olhar holístico que visa agregar valor ao sistema-produto da EaD. Construir o diálogo entre o tutor e o designer instrucional, por exemplo, pode fazer com que as experiências de contato com os estudantes sejam levadas em consideração na hora de desenvolver a metodologia pedagógica com o curso. O contato entre o web designer e o especialista pode fazer com que na construção do conteúdo sejam levadas em consideração todas as possibilidades de apresentação de materiais. A própria aproximação entre o designer instrucional e o web designer pode ser proveitosa, uma vez que os conhecimentos pedagógicos e visuais podem ser desenvolvidos em conjunto. Em suma, um olhar multidimensional pode modificar o modelo de produção de cursos no Senac-RS, aproximando-o do modelo proposto no PPP.

Diante disso, conhecer a opinião do estudante é fundamental para todos os atores que participam deste processo, mas para que se consiga desenvolver um sistema-produto que contemple o

estudante em toda a sua complexidade, contribuindo para o desenvolvimento do seu projeto de vida, é importante que sejam verificadas também questões que não estão ligadas diretamente com o seu processo formal de aprendizado. De acordo com o próprio PPP, “os saberes e conhecimentos transcendem o espaço escolar/acadêmico e os processos formais de ensino e aprendizagem [...] com isso a escola passa a ser um espaço de relações sociais e humanas” (Anexo B, p.24). Portanto, este estudo pode servir de subsídio para o início de um olhar multidimensional sobre o estudante, foco central na construção do sistema-produto.

6.3 A Especialização em Docência para a Educação Profissional e seu funcionamento

A expansão acelerada da educação profissional de nível técnico é tecnológico criou uma demanda de novos docentes para atuar nestes segmentos. Entretanto, o conhecimento técnico acerca da área de atuação do curso não é suficiente para a formação destes profissionais. Com isto, se faz necessária a formação pedagógica adequada.

Esta foi esta premissa inicial que levou o Senac a desenvolver a Especialização em Docência para a Educação Profissional. O curso visa à sistematização do saber, a mudança de visão do processo ensino-aprendizagem, a melhor elaboração e operação dos currículos e dos processos avaliativos, tendo como foco a educação por competências (SENAC 2013).

Apesar de ter sido desenvolvido e ministrado pelo Senac-RS este curso ocorreu de forma ligeiramente diferente dos demais cursos realizados pela instituição. Segundo Daiane Grassi (Anexo A) toda a identidade visual do curso e as linguagens foram padronizadas pelo Departamento Nacional do Senac, em uma experiência de integração de toda a EaD do país. Com isto, o conteúdo continuou a ser desenvolvido em cada estado, mas sob uma série de orientações e diretrizes estabelecidas por meio de um manual.

O curso iniciou em 2010 com um grupo de 300 estudantes matriculados. Entretanto, a primeira turma (objeto desta análise) foi composta apenas por docentes do Senac-RS, residentes em diversas partes do Estado. Os estudantes foram divididos em turmas de aproximadamente 30 pessoas. Contudo, os responsáveis buscaram colocar em uma mesma turma pessoas de diversas partes do estado, buscando construir uma integração entre estudantes de diversas localidades. Cada uma destas turmas foi acompanhada por um mesmo tutor durante todo o curso.

O conteúdo do curso foi dividido em três módulos: Experimentação, Pesquisa e Produção e Sistematização. Entretanto, no decorrer das atividades, foram realizadas Comunidades de Práticas e algumas tentativas de integração com outros cursos de Especialização em Docência para a Educação Profissional de outros estados.

Com exceção da aula inaugural e da apresentação do trabalho de conclusão de curso, toda a formação ocorreu de forma *on-line*, por meio da plataforma Moodle. Neste ambiente virtual, os tutores interagiam com os estudantes por meio de ferramentas textuais, como fóruns, chats, mensagens pessoais e compartilhamentos de documentos. Ao longo do curso, também foram realizadas duas *web-conferences* por meio do programa de conversação Skype e alguns contatos telefônicos com a intenção de realizar acompanhamento dos estudantes que estavam apresentando dificuldades ou que estavam com atividades atrasadas.

O acesso à plataforma ocorre de forma *on-line*, por meio de um endereço eletrônico digitado em um navegador de internet. Desta forma, o usuário entra na página de acesso, que contém a identidade visual do curso e dois campos onde ele deve fornecer respectivamente seus dados de *login* e senha, conforme mostra a Figura 1.

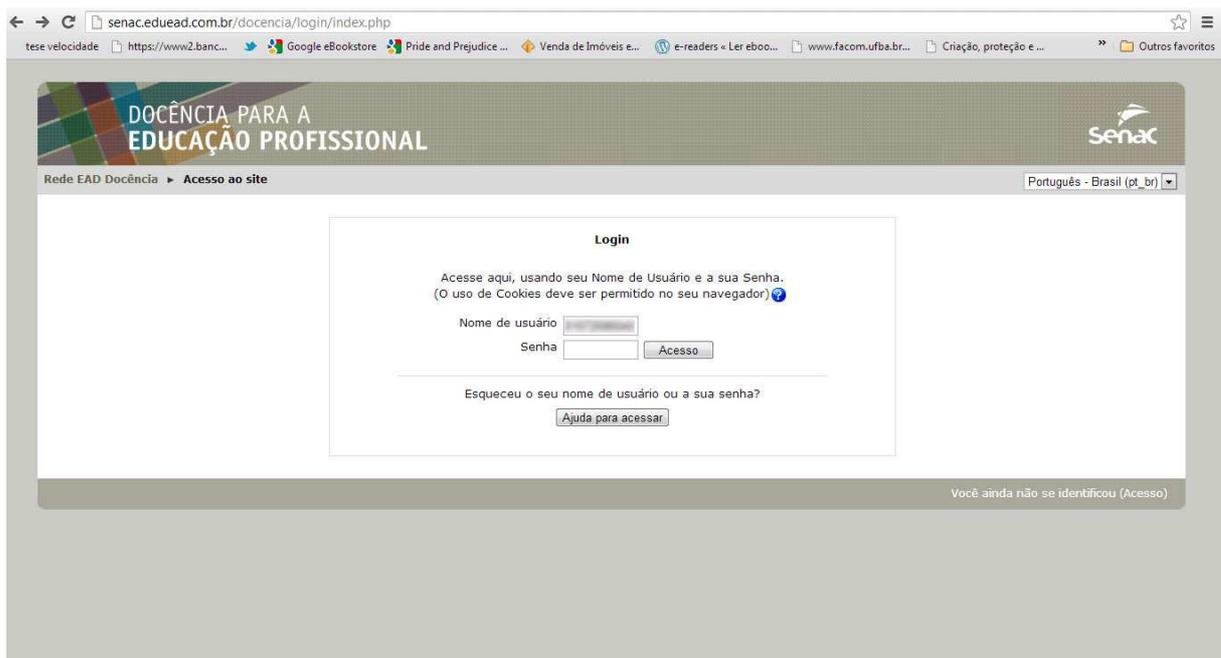


Figura 1 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional - página de acesso

Após fornecer os dados de acesso, o usuário encontra a página que contém os links que levam a todos os componentes curriculares que fazem parte do curso que está realizando, como pode ser visto na Figura 2. Neste local, estão disponibilizados também os dados de contato com o suporte técnico do curso, que pode ocorrer por e-mail ou telefone.

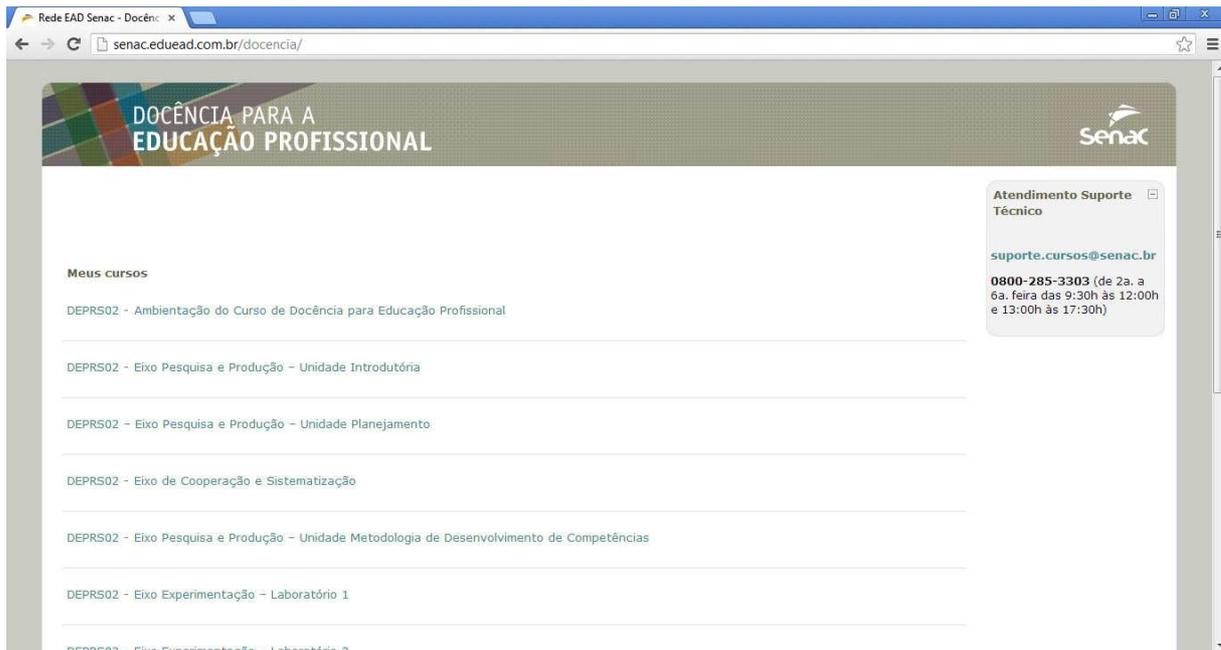


Figura 2 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – página de escolha de cursos

Ao clicar em um dos links o usuário entra na página inicial do componente curricular, que lhe apresenta os diversos recursos disponíveis no ambiente virtual (Figura 3). Ao centro da tela, encontra-se disponível a programação do curso, normalmente iniciando com uma breve apresentação do que será visto no componente curricular. Abaixo disto, encontram-se as atividades, frequentemente organizadas em semanas. Para a realização das mesmas, o sistema disponibiliza diversas ferramentas, que são identificadas por pequenos ícones (Figura 4). Algumas das mais importantes são o *chat*, diários, fóruns, galeria, recursos e tarefas. A utilização de todas não é obrigatória em todos os componentes ou semanas e normalmente é feita de acordo com as necessidades percebidas no conteúdo ou a preferência do tutor.

Nesta mesma página é possível encontrar um link de acesso ao perfil dos outros usuários (colegas, tutores, coordenadores, suporte), lista de quem está *on-line* no momento, painel com acesso a mensagens pessoais, campo para pesquisa nos fóruns, campo de avisos e tela de administração, onde estão disponíveis o acesso ao perfil pessoal, publicação de notas e arquivos disponibilizados pela instituição.

The screenshot displays the Senac LMS interface for the course '2. METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS'. The page is organized into several sections:

- Header:** Includes the course title and the Senac logo with the tagline 'DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL'.
- Left Sidebar:** Contains navigation and user management options:
 - Participantes (Participants)
 - Usuários Online (Online Users) - (últimos 5 minutos)
 - Mensagens (Messages) - Não há mensagens pendentes
 - Pesquisar nos Fóruns (Search in Forums) - Confirmar
 - Administração (Administration) - Notas, Arquivos, Perfil
- Main Content Area:**
 - Programação:** 'UNIDADE 2: Metodologia de Desenvolvimento de Competências'. A welcome message explains the course structure (80 hours over 20 weeks) and encourages artistic expression.
 - ATENÇÃO:** Links to Avisos (Announcements) and Cronograma (Schedule).
 - Semana 1 (28/03 a 07/03):** Resumo das atividades da semana, Passo 1 - Contextualização e mobilização, Atividade 1, Galeria: Eu me recordeo, Fórum: A importância do caminho de aprender.
 - Semana 2 (07/03 a 14/03):** Resumo das atividades da semana, Atividade 2, Fórum: Sobre a metodologia de desenvolvimento de competências, Atividade 3, Diário: Refletindo sobre o passo.
 - Semana 3 (14/03 a 21/03):** Resumo das atividades da semana, Passo 2 - Definição da atividade de aprendizagem, Atividade 4, Galeria de projetos, Fórum de orientação, Refletindo sobre o passo.
 - Semana 4 (21/03 a 28/03):** Resumo das atividades da semana, Passo 3 - Organização da atividade de aprendizagem, Apresentação, Diário: Espaço projeto laboratório 3, Diário: Refletindo sobre a competência.
 - 3.1 - DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA DE CONTEXTUALIZAR E MOBILIZAR:** Apresentação, Atividade 1 - Galeria: Estratégias de contextualização e mobilização, Atividade 2 - Fórum: Refletindo sobre as estratégias de contextualização e mobilização.
- Right Sidebar:** Avisos (Announcements) section with dates and titles like 'NOVAS ORIENTAÇÕES' and 'CONVITE- Debate PRONATEC'.

Figura 3 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional - página inicial do componente curricular



Figura 4 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – ícones das ferramentas disponíveis para a realização das atividades.

Quanto às ferramentas, podemos encontrar o *chat*, ou sala de bate-papo, como um dos recursos que disponibiliza um espaço de conversa entre dois ou mais participantes. A modalidade mais comum, e que é utilizada no curso analisado, é que o diálogo ocorrerá em forma de texto, isto é, os participantes entram em um ambiente comum, conhecido como sala, e conversam por meio de mensagens de texto. Isso faz com que o fórum seja uma ferramenta síncrona, ou seja, um local em que os participantes precisam estar conectados ao mesmo tempo para que a comunicação ocorra de modo eficiente. Isso faz com que as intervenções de cada participante costumem ser mais frequentes e mais

curtas, como em um diálogo. É possível que um participante leia as conversas ocorridas depois, mas isso quebra a dinâmica da ferramenta (MATAR, 2012).

O número de participantes de um *chat* varia de acordo com a proposta que está se desenvolvendo. É possível que ele ocorra entre todo o grupo de participantes do curso, apenas entre um grupo fechado, ou mesmo entre professor e estudante.

No ambiente do curso analisado, percebeu-se que a atividade de *chat* normalmente ocorria em um período previamente agendado. Outra constatação é que essa atividade não foi frequente em todos os componentes curriculares. Neste curso, o *chat* ocorre em uma janela separada da página inicial, em um menu *pop-up*⁷. Os participantes são identificados por uma foto (mesma disponível no perfil) e o seu nome, que aparece na área de participantes *on-line* (à direita) e ao lado de cada comentário (à esquerda), como pode ser visto na Figura 5.

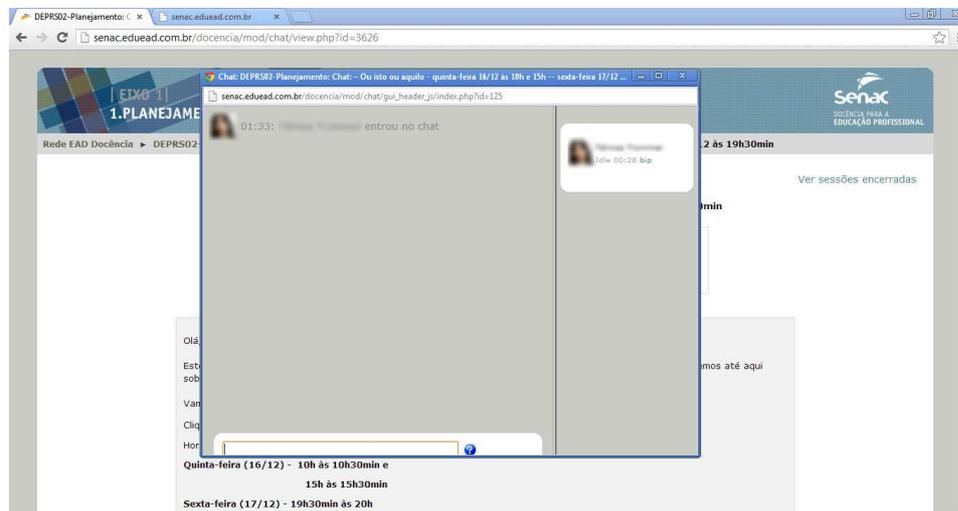


Figura 5 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – ferramenta de *Chat*

Um outro recurso que proporciona a interação entre os usuários é o fórum. Nele, os comentários dos tutores e estudantes são publicados em uma área em que todos os membros do grupo têm acesso. Normalmente, o tutor lança uma proposta inicial para dar início ao debate e cada participante contribui, com a sua reflexão sobre o proposto, e os participantes também podem comentar alguma postagem feita por outro participante. A diferença principal desta ferramenta para o *chat* é que não se faz necessária a presença *on-line* dos participantes ao mesmo tempo, tornando o fórum uma atividade assíncrona. Deste modo, quebra-se a dinâmica de conversação instantânea, o que faz com que as postagens normalmente sejam elaboradas de modo diferente, frequentemente contendo uma linha de raciocínio mais elaborada. Por esse motivo as postagens em um fórum costumam ser mais longas que em um *chat* (MATAR, 2012).

⁷ O *pop-up* é uma janela extra que abre no navegador ao visitar uma página *web* ou acessar um *hiperlink* específico (MATTAR, 2012).

No ambiente da Especialização em Docência para a Educação Profissional percebeu-se a presença dos fóruns em todos os componentes curriculares e em grande parte das semanas, tornando-o um dos recursos mais utilizados durante o curso. Normalmente ele é lançado pelo tutor e fica acessível na área de programação, junto com outras atividades disponibilizadas na semana, como podemos ver na Figura 3, mas o estudante pode ter acesso a todos os fóruns que ocorreram em um componente curricular. Esses ficam organizados em uma área específica para isto, chamada Fóruns Gerais, onde todos os fóruns lançados ficam organizados de acordo com a data de criação, como podemos ver na Figura 7.

Ao entrar em um fórum específico, como exemplificado na Figura 6, o usuário depara-se com uma postagem inicial, em forma de texto, normalmente feita pelo tutor. Nela encontra-se uma pergunta, afirmação ou proposta e um convite para que os participantes contribuam com uma reflexão sobre o mesmo. Neste espaço, cada participante pode ser reconhecido por uma pequena foto (a mesma do perfil) e o seu nome, em forma de *hiperlink*⁸ que dá acesso ao perfil deste usuário. Ao lado destes dados ficam registrados a data e o horário em que a postagem foi feita. Sempre que uma postagem refere-se a outra, como comentário ou resposta, esta fica identificada por meio de um recuo para a direita.

O usuário do fórum também tem a opção de anexar arquivos neste espaço. Se for postada uma imagem no formato jpg, png ou bmp, ela fica diretamente visível no corpo da mensagem. Caso seja qualquer outro tipo de arquivo (áudio, vídeo, documentos de texto, etc.), eles necessitam ser descarregados no computador do usuário para que ele possa ter acesso. A partir das configurações da ferramenta, o participante tem a possibilidade de solicitar que as postagens ocorridas neste espaço lhe sejam enviadas por e-mail. Percebe-se uma grande participação dos estudantes nas atividades de fórum, mas um espaçamento muito grande entre a primeira e as últimas postagens, chegando algumas vezes a ter um intervalo de alguns meses.

⁸ *Hiperlink* consiste em um botão utilizado para a navegação em páginas da internet, que pode ter o formato de uma palavra, texto, expressão ou imagem. Ele permite o acesso à outra parte do documento ou mesmo à outra página. O mais comum é encontrá-lo na forma de uma palavra, inserida em um texto. Normalmente, para diferenciá-lo, ele vem sublinhado ou grafado em cor distinta da utilizada para o resto do texto. Na maioria dos casos, ele é acionado por um clique simples com o ponteiro de um mouse (MATTAR, 2012).

DEPR502-Planejamento: F x
senac.eduead.com.br/docencia/mod/forum/view.php?id=1111

1. PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE

Rede EAD Docência > DEPR502-Planejamento > Fóruns > Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira

Mostrar respostas aninhadas

Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira por - terça, 2 novembro 2010, 21:03

Escolher se quer ser assinante deste fórum
Todos podem escolher ser assinante deste fórum
Receber as mensagens via email

Utilize esse espaço para trocar ideias e buscar consensos com seu grupo sobre o que foi apresentado:

- tendências do mundo do trabalho, incluindo uma perspectiva da evolução do trabalho a partir da situação atual;
- perfil necessário a todo profissional para atuar nesse futuro;
- características da Educação Profissional para a constituição desse perfil.

Lembre-se que no final do debate, o grupo deve decidir quem ficará responsável por editar as respostas, montar um único texto e disponibilizar neste mesmo fórum.

Para começar sua participação, clique em Responder. Você pode também comentar as respostas de seus colegas, clicando em Responder diretamente no comentário já postado por alguém.

Responder

Re: Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira por - sábado, 6 novembro 2010, 21:28

O universo mundo a cada instante, descobrimos coisas novas! Neste momento este é o sentido do trabalho, o momento que o trabalho requer de nós profissionais! Abraço!

Mostrar principal | Responder

Re: Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira por - domingo, 7 novembro 2010, 14:19

achei seu texto fantástico! Muito bem elaborado e completamente contextualizado com a realidade! Estou feliz de fazer este trabalho com você e ser somada com suas valiosas concepções! Segue abaixo minha colaboração!

Mostrar principal | Responder

Re: Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira por - domingo, 7 novembro 2010, 17:12

O universo muda a cada instante, descobrimos coisas novas! Neste momento este é o sentido do trabalho, o que o trabalho requer de nós profissionais abraços!

Mostrar principal | Responder

Re: Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira por - domingo, 6 março 2011, 21:18

Depois de trocar ideias com a colega Carla, refiz o texto e enviei. Ficando no aguardo da colega Adriana.

Mostrar principal | Responder

Re: Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira por - domingo, 6 março 2011, 21:21

E depois a Adriana, Carla e eu contextualizamos e enviamos o texto. No qual a Adriana fez bastante elogios.

Mostrar principal | Responder

Re: Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira por - domingo, 7 novembro 2010, 23:04

Concordo com você colega Adriana, em várias colocações feitas no texto há a evidência que a escola não está preparada para orientar os estudantes, pois eles estão à frente. O corpo docente se esforça em encontrar meios para esta tarefa, porém nem sempre consegue.

Figura 6 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – página interna de um Fórum

DEPR502-Planejamento: F x
senac.eduead.com.br/docencia/mod/forum/index.php?id=165

1. PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE

Rede EAD Docência > DEPR502-Planejamento > Fóruns

Fazer assinatura em todos os fóruns
Cancelar assinatura em todos os fóruns

Fóruns gerais

Fórum	Descrição	Tópicos	Assinante
Avisos	Espaço para o tutor colocar avisos sobre o curso.	42	Sim

Fóruns para atividades de aprendizagem

Seq.ª	Fórum	Descrição	Tópicos	Assinante
1	Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira	Utilize esse espaço para trocar ideias e buscar consensos com seu grupo sobre o que foi apresentado: <ul style="list-style-type: none"> tendências do mundo do trabalho, incluindo uma perspectiva da evolução do trabalho a partir da situação atual; perfil necessário a todo profissional para atuar nesse futuro; ... 	1	Não
	Fórum: De olho no futuro - um desafio - Adriana Kaus, Carla e Catira	Utilize esse espaço para trocar ideias e buscar consensos com seu grupo sobre o que foi apresentado: <ul style="list-style-type: none"> tendências do mundo do trabalho, incluindo uma perspectiva da evolução do trabalho a partir da situação atual; perfil necessário a todo profissional para atuar nesse ... 	1	Não

Figura 7 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – área em que ficam concentrados todos os fóruns de um componente curricular

Outro recurso disponível na plataforma é o Diário. Ele possibilita que o estudante faça registros em formato de textos, que servem tanto para guardar informações quanto para uma construção de uma atividade mais individualizada. Isto porque as únicas pessoas que têm acesso a ele

são o próprio usuário e o tutor, que podem fazer considerações por meio de um texto resposta, como pode ser visto na Figura 8.

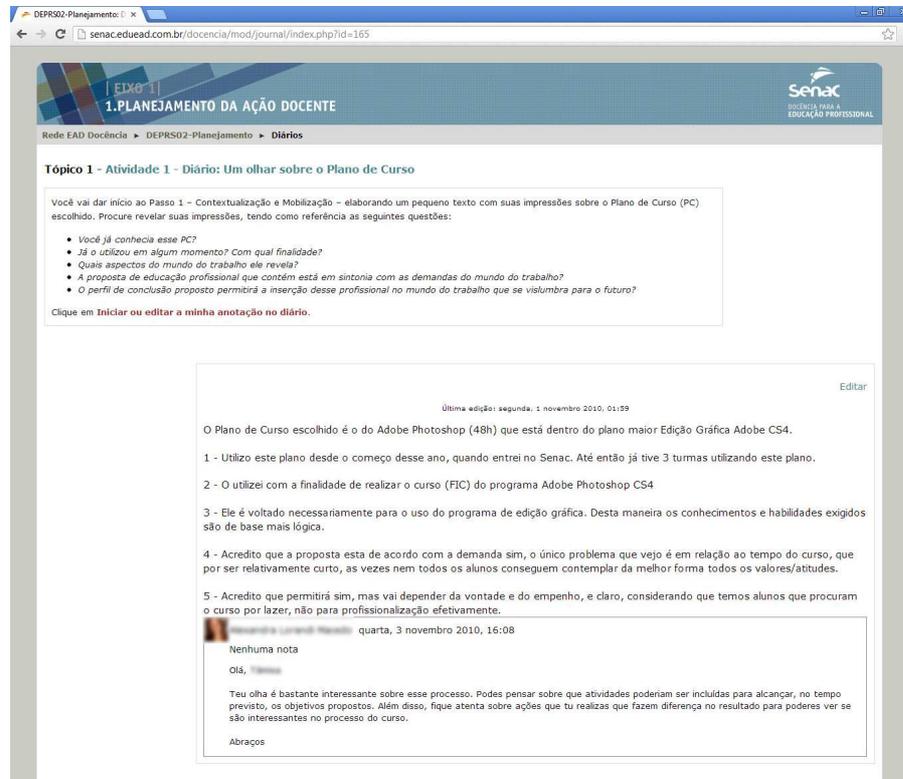


Figura 8- Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Diário

No ambiente do curso analisado, percebeu-se que as atividades envolvendo diários normalmente apareciam após a exposição de um conteúdo, servindo, em grande parte dos casos, como um local aonde o estudante deveria realizar uma síntese ou reflexão do que foi apresentado. O recurso também serviu para que fossem realizadas reflexões sobre o trabalho desenvolvido ao final de um período de tempo, e posteriormente avaliadas pelo tutor. Se comparado ao fórum, este recurso foi menos utilizado, não estando presente em todas as semanas e nem em todos os componentes curriculares do curso.

Dentro da plataforma em que ocorre a Especialização, podemos encontrar também a ferramenta Galeria. Ela funciona como um banco de dados, contendo diversos tipos de arquivos necessários ou complementares de um componente curricular. Em muitos casos, a instituição ou mesmo o tutor postam os conteúdos que acham necessários, mas em algumas situações, ela é usada para a realização de atividades em que sugere-se que os participantes postem arquivos referentes a um tema. Desta forma, ela acaba por funcionar como um banco de dados construído coletivamente, como é possível percebermos por meio da Figura 9. Percebeu-se que o recurso de Galeria é utilizado em praticamente todos os componentes curriculares, mas não está presente em todas as semanas.

EIXO 1
1. PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE

Rede EAD Docência > DEPRS02-Planejamento > Galerias > Galeria de Planos de Curso

Galeria de Planos de Curso

Publique aqui o Plano de Curso sobre o qual irá trabalhar. Lembre-se de que ele será a matéria-prima das atividades a seguir. Dê ao documento o seu nome.

- Clique em **Acréscitar Item**;
- Na tela que se abre, clique em **Selecionar arquivo** ou **Procurar**;
- Escolha o arquivo em seu computador e clique em **Alterar**;
- Escreva um nome que identifique seu trabalho no campo "Nome do arquivo (opcional)";
- Clique em **Gravar e mostrar**.

Ver lista Ver item único Busca **Acréscitar Item**

Página: 1 2 3 4 (Próximo) **Acréscitar Item**

Usuário	Arquivo	Enviado/Modificado	Edição
Luciano Hauptli	APRENDIZAGEM-COMERCIO.pdf	segunda, 23 outubro 2010, 19:22 segunda, 23 outubro 2010, 19:22	Q
Luciano Hauptli	APRENDIZAGEM-SERVICOS_ADMINIST.pdf	segunda, 23 outubro 2010, 19:22 segunda, 23 outubro 2010, 19:23	Q
Luciano Hauptli	Luciano Hauptli (Excel Avançada)	segunda, 1 novembro 2010, 20:04 segunda, 1 novembro 2010, 19:11	Q
Luciano Hauptli	Plano_de_Curso_Auxiliar_Administrativo.pdf	segunda, 1 novembro 2010, 16:20 segunda, 1 novembro 2010, 16:20	Q
Luciano Hauptli	Informática básica	terça, 2 novembro 2010, 21:13 terça, 2 novembro 2010, 21:13	Q
Luciano Hauptli	plano_curso_Auxiliar_Administrativo_para_GDI.pdf	terça, 2 novembro 2010, 21:29 terça, 2 novembro 2010, 21:29	Q
Luciano Hauptli	plano_de_curso_Aprendizagem_em_Servicos_de_Supermercado.PDF	terça, 2 novembro 2010, 22:16 terça, 2 novembro 2010, 22:16	Q
Luciano Hauptli	Massajista.pdf	quarta, 3 novembro 2010, 08:17 quarta, 3 novembro 2010, 08:17	Q
Luciano Hauptli	Plano de Curso - Vendedor	quarta, 3 novembro 2010, 09:25 quarta, 3 novembro 2010, 09:25	Q
Luciano Hauptli	CURSO_TECNICO_EM_ADMINISTRACAO_PARA_ENVIAR.docx	quarta, 3 novembro 2010, 10:56 quarta, 3 novembro 2010, 10:56	Q

Página: 1 2 3 4 (Próximo)

Itens por página 10 Buscar Ordenar por Tempo adicionado Crescente Busca avançada Gravar configuração

Você acessou como Luciano Hauptli (Sair)

Figura 9- Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Galeria

O recurso Tarefa, assim como a Galeria, serve para a postagem de arquivos. Mas neste caso, eles podem ser vistas apenas pelo usuário e o tutor. Durante o curso o estudante é solicitado a realizar algumas atividades, como textos, gráficos e planilhas, e postar neste espaço. Por meio da Galeria, o tutor pode fazer considerações sobre o que foi postando, como pode ser observado na Figura 10. Para a visualização dos arquivos inseridos neste espaço é preciso que o usuário (tutor ou estudante) descarregue o mesmo no seu computador. Percebeu-se que nos componentes curriculares iniciais foram poucas as atividades que utilizaram o recurso de Tarefas, não estando presente em todas as semanas. Nos componentes mais avançados, principalmente nos Eixos Experimentais, percebeu-se uma maior utilização desta ferramenta.



Figura 10 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Tarefas

Em grande parte dos casos, as publicações de conteúdos, avisos e notificações são feitos por meio da ferramenta Recursos. Desta forma, ela direciona-se sempre da instituição para o estudante, isto é, o usuário não pode criar um Recurso, ele pode apenas acessá-lo. No curso em questão, a ferramenta foi utilizada em diversas ocasiões, normalmente contendo o conteúdo didático do componente curricular ou em publicações de atividades, como pode ser visto na Figura 11. Encontrou-se também a utilização da ferramenta em manuais e páginas de orientação ao usuário ao longo do curso. Na maioria das vezes o Recurso é uma ferramenta utilizada pelos setores responsáveis pela concepção do curso (*designers* instrucionais e *web designers*). Os tutores tem autonomia, mas poucas vezes desenvolvem Recursos.

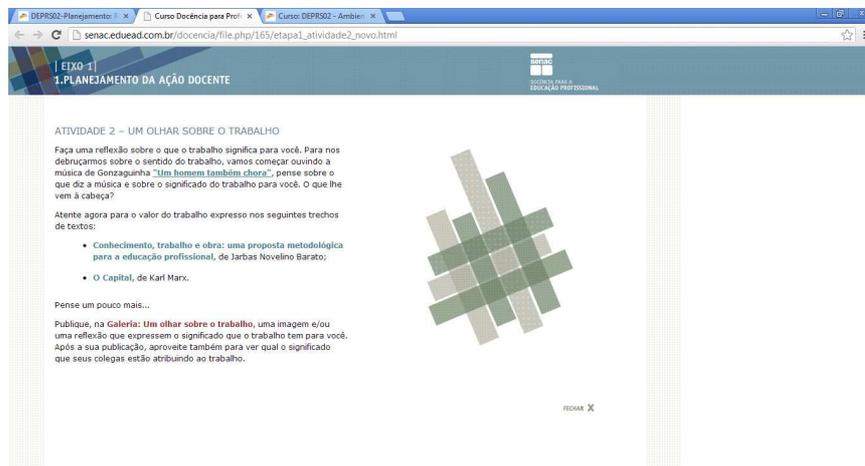


Figura 11 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Recursos

A plataforma utilizada para a realização da Especialização em Docência para a Educação Profissional possui uma ferramenta chamada Mensagens, que possibilita o contato entre dois participantes sem que isto seja visto por outros usuários. Não permanecendo restrita apenas à turma, esta ferramenta possibilita a troca de mensagens entre usuários do todo o sistema de EaD do Senac no Brasil. Para isto, é necessário que se utilize a ferramenta de busca para localizar outros usuários. A troca de mensagens ocorre por meio de texto, não sendo possível a inserção de imagens, vídeos, áudios ou demais arquivos. É possível também acrescentar alguns usuários à lista de contatos preferenciais, como mostra a Figura 12. Nas opções da ferramenta também é possível solicitar que as mensagens recebidas sejam encaminhadas para o e-mail dos participantes.

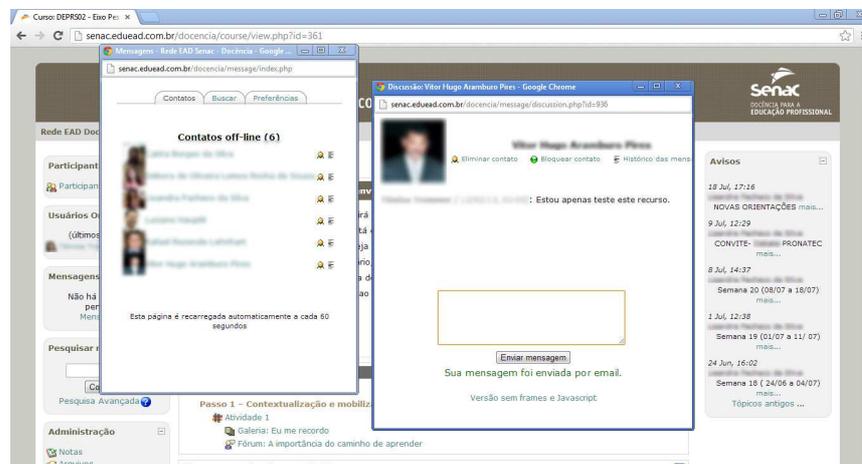


Figura 12 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Mensagens

Caso o indivíduo localizado pelo recurso de Mensagens participe da mesma turma do usuário da ferramenta, é possível, ao clicar sobre a foto do mesmo, entrar na sua página de Perfil. É possível também acessar a mesma página a partir da tela de abertura de cada componente curricular. Ali encontra-se um menu, que ao ser clicado, dá acesso à página que contém a lista dos participantes do curso, conforme apresenta a Figura 13. Neste espaço, cada indivíduo é representado com uma foto, seu nome (em formato de *hiperlink*), local de origem e uma informação sobre a data do seu último acesso à plataforma.

DEPRS02 - Ambientação do Curso de Docência para Educação Profissional

Meus cursos: DEPRS02-Amb

Mostrar usuários inativos por mais de: Selecionar período

Lista de usuários: Menos detalhes

Função atual: Todos

Todos os participantes: 16

Nome: Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Sobrenome: Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Foto do usuário	Nome / Sobrenome	Cidade/Município	País	Último acesso	Selecionar
	Luciana...	Santa Maria	Brasil	53 segundos	<input type="checkbox"/>
	Marcelo...	Porto Alegre	Brasil	151 dias 13 horas	<input type="checkbox"/>
	Luciana...	Santa Maria	Brasil	172 dias 13 horas	<input type="checkbox"/>
	Renata...	Santo Angelo	Brasil	226 dias 14 horas	<input type="checkbox"/>
	Luciana...	Porto Alegre	Brasil	232 dias 7 horas	<input type="checkbox"/>
	Luiz...	Ijuí	Brasil	260 dias 23 horas	<input type="checkbox"/>
	Luiz...	Porto Alegre/RS	Brasil	266 dias 12 horas	<input type="checkbox"/>
	Adriana...	Garibaldi	Brasil	317 dias 13 horas	<input type="checkbox"/>
	Luiz...	Lajeado	Brasil	320 dias 11 horas	<input type="checkbox"/>
	Luiz...	Porto Alegre	Brasil	331 dias	<input type="checkbox"/>
	Renata...	Porto Alegre/RS	Brasil	1 ano 308 dias	<input type="checkbox"/>
	Renata...	Bento Gonçalves	Brasil	1 ano 326 dias	<input type="checkbox"/>
	Renata...	Porto Alegre/RS	Brasil	2 anos 94 dias	<input type="checkbox"/>
	Renata...	Porto Alegre/RS	Brasil	2 anos 111 dias	<input type="checkbox"/>
	Renata...	Rio de Janeiro/RJ	Brasil	Nunca	<input type="checkbox"/>
	Luiz...	Porto Alegre	Brasil	Nunca	<input type="checkbox"/>

Selecionar tudo | Desmarcar todas as seleções | Com usuários selecionados

Você acessou como [usuário] (Sair)

Figura 13 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Lista dos participantes

Ao clicar no nome ou na foto de algum dos participantes, abre-se a sua página de perfil, como pode ser visto na Figura 14. Esta página, que tem a intenção de apresentar o usuário, conta com o seu nome, sua foto (em tamanho levemente maior do que na maioria das páginas em que a foto é exibida), área com os dados gerais e um local onde o usuário pode fazer uma descrição de si, utilizando texto, fotos e vídeo, sendo que os últimos dois só podem ser inseridos por meio de código html⁹. No curso analisado, esta descrição fez parte da atividade realizada na primeira semana.

⁹ HTML (abreviação para a expressão inglesa *HyperText Markup Language*, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto) é uma linguagem de marcação utilizada para produzir páginas na *Web*. Documentos HTML podem ser interpretados por navegadores (MATTAR, 2012).

DEPRS02 - Ambientação x Curso DEPRS02 - Eixo Pr... x

senac.educad.com.br/docencia/user/view.php?id=724&course=65

DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Rede EAD Docência > DEPRS02-Amb > Participantes > **Thalita Travençolo**

Thalita Travençolo

Perfil Mensagens do fórum

Uma parte de mim é ... vontade, curiosidade, criatividade
 outra parte é ... racionalidade e cautela
 (...)
 Trabalhar uma parte no outro parte é ... **engenharia consultoria**

----- 2011 - Método é caminho para um fim.
Sinal Fechado - Chico Buarque & Maria de Bethânia

MULTIMÍDIA - MICHIANA

00:00

 Durante os anos de ensino tenho que, dentro todas as atividades, ser flexível e que possa contribuir com ideias e projetos, como um filme imaginário e narrativo que me possibilitasse melhor compreensão. Dessa forma, gostaria de trabalhar sobre construção de ações, representações em cenários, teatro e desenhos. Normalmente essas atividades são realizadas com o auxílio de vídeos, músicas, imagens, fotos, filmes, mas que possam apresentar, experiências, experiências e reflexões. Gostaria de atividades mais interativas e que eu possa desenvolver parcerias de forma criativa e atual, até porque na época era muito mais simples, então me expressei por formas que não fossem a comunicação verbal. Não gostava das fórmulas, sempre experimentei, definindo uma situação de forma bastante pessoal e as vezes muito simples por meio de...

País: Brasil
Cidade/Município: Santa Maria
Endereço de email: thalita@senac.br
Página web: www.senac.br
ID MSN: www.msn.com

Cursos: DEPRS02 - Ambientação do Curso de Docência para Educação Profissional, DEPRS02 - Eixo Pesquisa e Produção - Unidade Introdutória, DEPRS02 - Eixo Pesquisa e Produção - Unidade Planejamento, DEPRS02 - Eixo de Cooperação e Sistematização, DEPRS02 - Eixo Pesquisa e Produção - Unidade Metodologia de Desenvolvimento de Competências, DEPRS02 - Eixo Experimentação - Laboratório 1, DEPRS02 - Eixo Experimentação - Laboratório 2, DEPRS02 - Eixo Experimentação - Laboratório 3, DEPRS02 - Eixo Pesquisa e Produção - Unidade Gestão de Grupos de Aprendizagem, DEPRS02 - Eixo Pesquisa e Produção - Unidade Recursos Didáticos, DEPRS02 - Eixo Experimentação - Laboratório 4, DEPRS02 - Eixo Pesquisa e Produção - Unidade Avaliação da Educação Profissional

Primeiro acesso: sexta, 15 outubro 2010, 15:10 (2 anos 121 dias)
Último acesso: quarta, 13 fevereiro 2013, 00:33 (19 segundos)

Funções: Aluno

áreas de interesse: - Artes - Moda - Estamparia - Design - Livros

[Mudar a senha](#) [Mensagens](#)

Você acessou como **Thalita Travençolo** (Sair)

Figura 14 - Plataforma de Especialização em Docência para a Educação Profissional – Página de perfil

O ambiente apresentado foi utilizado durante todo o período de curso, o que não descarta que, informalmente, os participantes tenham utilizado outras formas de comunicação para realizarem as atividades ou para manterem contato. Após essa breve análise deste ambiente virtual, pode-se passar para a análise das percepções dos estudantes quanto a experiência da construção de relações dentro de tal ambiente.

6.4 Apresentação dos dados

Conforme informado anteriormente, esta pesquisa considera válidas as respostas de 53 participantes na formulação da análise. Para tanto, a fim de se apresentar os dados obtidos, são

expostos os principais aspectos que se destacaram nas entrevistas e que se mostram relevantes na concretização dos objetivos propostos por este estudo.

Percebeu-se inicialmente nos **dados pessoais dos entrevistados**, que a faixa de idade desses varia dos 26 aos 60 anos, existindo uma predominância dos participantes na faixa dos 30 aos 40 anos - totalizando, dentro dessa faixa etária, 27 pessoas. Já, com 30 anos ou menos, foram encontrados 8 participantes. Em contrapartida, acima dos 40 anos registrou-se 18 entrevistados. Quanto às cidades em que os entrevistados residem, 34 deles encontram-se no interior do estado, 14 em Porto Alegre e 5 na região metropolitana, como pode ser visto no Gráfico 1. Ou seja, o perfil predominante dos estudantes da Especialização em Docência para a Educação Profissional são indivíduos do interior do estado na faixa etária de 30 a 40 anos.

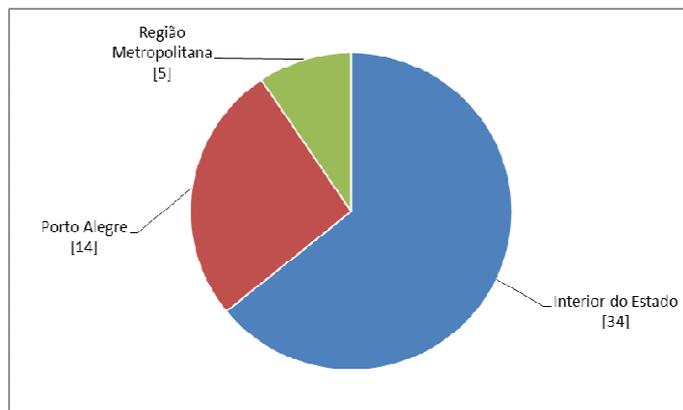


Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes entrevistados por região do Estado

Outro dado de destaque é o fato de que 34 entrevistados já haviam realizado outros cursos na modalidade EaD, enquanto apenas 19 estavam tendo a primeira experiência na modalidade, como pode ser visto no Gráfico 2. Com isto, pode-se considerar que para grande parte do público as dinâmicas típicas da modalidade EaD já não eram novidade ao iniciar o curso analisado.

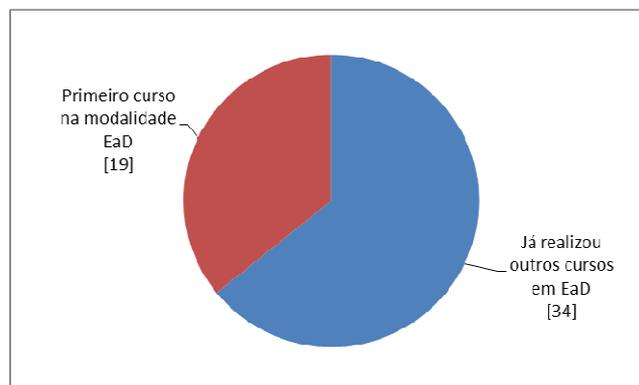


Gráfico 2 – Índice de estudantes que já haviam realizado cursos na modalidade EaD ou que tiveram a primeira experiência no curso analisado

Já na primeira parte da entrevista, relacionada ao **acesso e à articulação dos estudantes na plataforma de Especialização**, foi possível mapear o tempo médio que os estudantes dedicaram ao curso, conforme pode ser observado no Gráfico 3. Mais da metade dos entrevistados (34 pessoas) afirmam que sua dedicação é de 1 a 4 horas semanais. Pode-se perceber ainda que parece haver uma distinção entre o tempo de acesso dos estudantes que se localizam na capital e regiões metropolitanas com relação aos estudantes do interior. Dentre os entrevistados que afirmaram dedicar mais de 4 horas para o curso, 14 deles encontram-se no interior do estado, enquanto apenas 3 na capital e regiões metropolitanas.

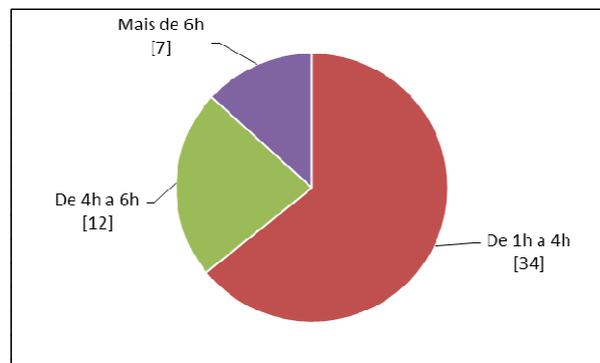


Gráfico 3– Tempo médio que os estudantes dedicavam ao curso

Em relação à segunda parte da entrevista é possível encontrar impressões relacionadas à **autoexpressão desenvolvida pelo estudante na plataforma da Especialização**. Na Tabela 1, vemos não somente os principais tópicos citados pelos participantes do curso, quanto à autoexpressão, como também o número de estudantes que opinaram da mesma forma sobre esse tópico especificamente. Levou-se em conta se tais estudantes estavam participando de um curso em modalidade em EaD pela primeira vez, assim como a sua região.

*NÚMERO DE PARTICIPANTES	<u>Cursando pela primeira vez uma formação em EaD</u>			<u>Retornando novamente a uma formação em EaD</u>		
	Capital	Região Metropolitana	Interior / RS	Capital	Região Metropolitana	Interior / RS
Bloco 2 - AUTO-EXPRESSÃO						
Não foi possível construir uma identidade	3		4	5		4

O ambiente não oferecia espaço para se criar uma identidade, mas foi possível mostrar alguns aspectos pessoais			1	1		4
Sim, foi possível construir uma identidade	1	1	5	4	3	11
Optei por não me expor na rede			2			1
Não achei motivos ou interesse para desenvolver uma identidade			3		1	
**Considero importante desenvolver uma identidade virtual em cursos EaD	2	1	12	7	4	17
**NÃO considero importante desenvolver uma identidade virtual em cursos EaD			2	1		3
<p>*A tabela mostra, em números, quantas pessoas mencionaram os tópicos listados, assim como a procedência dos entrevistados (Se já realizou curso na modalidade em EaD e a sua região)</p> <p>**Quanto à relevância de desenvolver uma identidade visual em cursos de EaD, obteve-se um retorno de 49 respostas, pois quatro participantes optaram por não responder.</p>						

Tabela 1 - Tópicos citados nas respostas ao BLOCO 2 (Autoexpressão) do roteiro de entrevista

Portanto, com base na Tabela 1, um dado de destaque é que grande parte dos estudantes (43 pessoas) consideram importante a capacidade de se expressar e se articular claramente com os outros participantes do grupo de estudo. Apenas 6 entrevistados responderam o oposto, enquanto 4 deixaram esta questão em branco. Entretanto, percebeu-se que houve uma divisão entre indivíduos que acreditam ter construído identidade virtual no curso e os que afirmam que isto não foi possível. O Gráfico 4 representa de forma mais clara os números das primeiras questões apresentadas na Tabela 1. Dos 53 entrevistados, 25 responderam que conseguiram desenvolver adequadamente uma identidade virtual, enquanto 6 responderam que conseguiram em parte, 18 pessoas afirmaram que não conseguiram e 4 afirmaram que não consideram necessário que a plataforma de EaD ofereça este tipo de possibilidade.

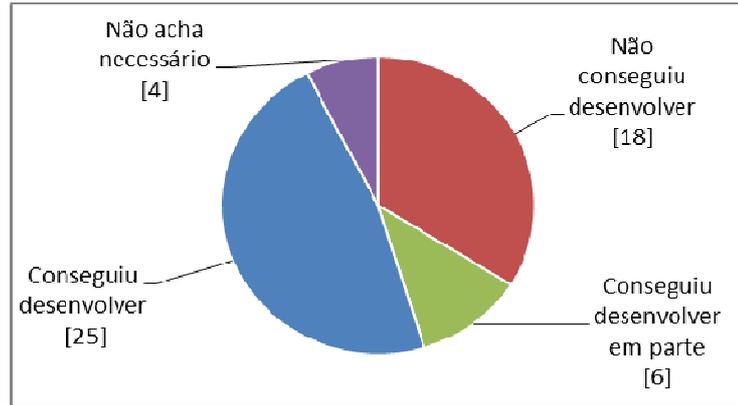


Gráfico 4 - Opinião dos entrevistados quanto a uma possível construção de uma identidade virtual dentro da plataforma do curso

Contudo, é válido que levemos em consideração as mesmas opiniões, separando os indivíduos entre os que já haviam realizado cursos em EaD e os que tiveram a sua primeira experiência no curso analisado. Neste caso, percebe-se que o índice de pessoas que acreditam ter construído uma identidade virtual foi bastante elevado entre os que já haviam feito cursos em EaD, sendo que das 34 pessoas, 18 afirmaram ter conseguido, 5 em parte e 10 não conseguiram, como pode ser visto no Gráfico 5. Realidade oposta foi percebida entre os estudantes que realizam pela primeira vez curso na modalidade em questão. Neste caso, o número de pessoas que acreditam não ter construído identidade virtual foi maior do que os que afirmam o oposto. Assim, 7 pessoas afirmam ter conseguido criar identidade, 1 em parte e 8 acreditam não ter conseguido, como pode ser visto no Gráfico 6.

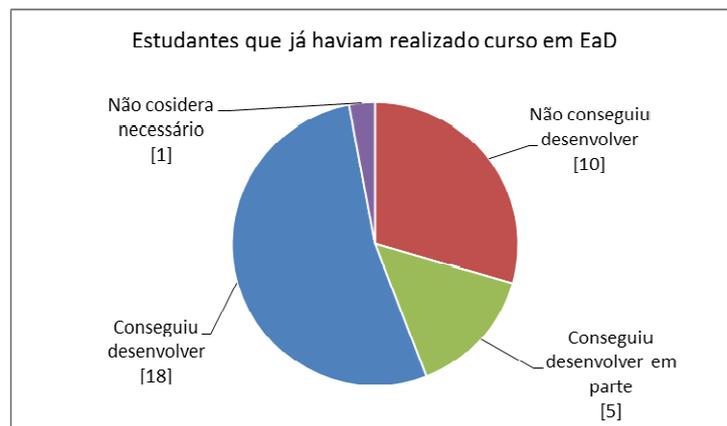


Gráfico 5 - Construção de identidade virtual entre estudantes que já haviam realizado outros cursos na modalidade EaD

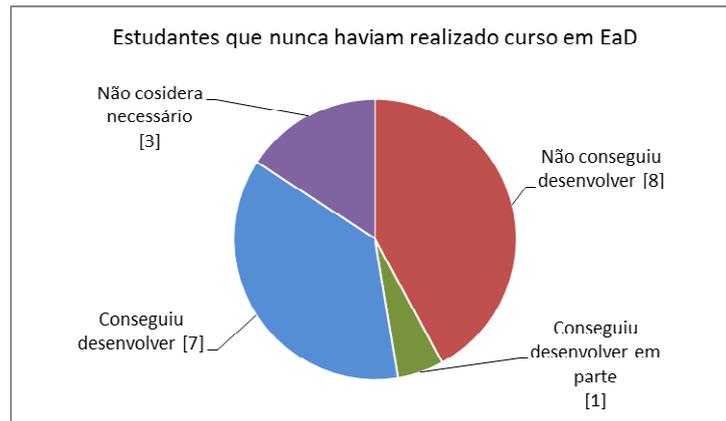


Gráfico 6 - Construção de identidade virtual entre estudantes que não haviam realizado cursos na modalidade EaD

Por um lado, se analisados os dados acima que mostram que os estudantes que já realizaram outros cursos na modalidade EaD tiveram maior facilidade em construir identidade virtual, é possível acreditar que esta construção é fruto de um processo de aprendizado, e que a cada curso torna-se mais fácil. Porém, por outro lado, a partir desses dados é possível questionar se esta facilidade se deve pela experiência adquirida ou pela ausência de estudantes que não conseguiram desenvolver identidade em cursos anteriores e não se sentiram motivados a realizar outros cursos na modalidade.

Independente deste questionamento ser ou não válido, cabe aqui a observação com maior cuidado do fato de que os estudantes que realizaram o curso na modalidade EaD pela primeira vez tiveram maior dificuldade de construir uma identidade virtual, mesmo que entre eles, apenas 2 tenham afirmado que não consideram isto importante. Outro dado que cabe ser associado a este grupo é o fato de que a maioria dos estudantes que não havia realizado cursos em EaD anteriormente afirma ter conseguido construir uma identidade virtual nas redes sociais (9 pessoas), enquanto somente 2 afirmaram o oposto.

Quanto aos entrevistados que acreditam ter conseguido desenvolver sua identidade virtual, alguns apontam que foi possível fazer esta construção por meio dos textos postados neste espaço, como no caso do estudante 37, que afirma que “[...] em cada texto/comentário postado, as ideias de cada um ficavam evidentes”. E para isto, segundo o estudante 16 “[...] os fóruns, *chats* e perfil foram os principais meios que possibilitaram isto”.

Entretanto, deve-se levar em conta que, se as ferramentas apontadas acima são quase majoritariamente textuais, o modo como ocorre a escrita e mesmo a capacidade de expressão textual dos participantes é fundamental para a construção de identidade. Para o estudante 24, este foi um dos problemas encontrados no curso. Segundo ele “[...] a maioria das pessoas escrevem muito mal e escrevem como falam, ficando difícil entender o que querem dizer. Algumas postagens dos meus colegas são muito difíceis entender. Confusas devido à escrita pobre”.

Percepção desta ordem apareceu também na fala do estudante 34, que mesmo afirmando que construiu identidade virtual, percebeu dificuldade em alguns de seus colegas em fazer o mesmo: “[...] reconheço que muitas pessoas enfrentam dificuldades em virtude da falta de "treino" na expressão escrita. Esse talvez seja o calcanhar de Aquiles do método EAD. Sem uma boa base redacional, o aluno não consegue expressar aquilo que apropriou. Assim, logo se perde e se desinteressa”.

Contudo, independente de ter ou não a possibilidade de demonstrar sua identidade no curso, 3 estudantes manifestaram desinteresse em fazê-lo para evitar exposição. Cabe destacar que todos eles residem no interior do estado, sendo que um deles nunca realizou curso na modalidade e os outros dois já.

Quanto à terceira parte da entrevista, é possível encontrar percepções acerca **dos relacionamentos desenvolvidos pelo estudante na plataforma da Especialização**. Na Tabela 2, são apresentados os principais tópicos citados pelos participantes do curso quanto ao desenvolvimento de relações com os outros participantes do mesmo ambiente virtual, assim como o número de estudantes que opinaram de forma recorrente quanto a esses tópicos levantados. Assim como na tabela anterior, levou-se em conta se tais estudantes estavam participando de um curso em modalidade em EaD pela primeira vez, assim como a sua região.

*NÚMERO DE PARTICIPANTES	<u>Cursando pela primeira vez</u> uma formação em EaD			<u>Retornando novamente</u> a uma formação em EaD		
	Capital	Região Metropolitana	Interior / RS	Capital	Região Metropolitana	Interior / RS
Bloco 3 - RELACIONAMENTO						
Boa relação apenas com o tutor.	1		1	3		3
Trocas de ideais ocorreram mais fortemente de maneira presencial, com colegas de trabalho que frequentavam o mesmo curso, mesmo que em turmas diferentes.	1		2	3		2
Não existiram relações além das atividades propostas.	2		5	3	2	4
Conseguiu desenvolver uma boa relação.	1	1	6	3	2	13
Sugestão: Fazer modificações na plataforma que permitam maior interação.	2			1	1	
Sugestão: Promover atividade síncronas, como <i>chats</i> e <i>web</i> conferência.			1	2		2
Sugestão: Promover encontros presenciais.	1		4	6	1	9

Sugestão: Atividades em grupo com trocas de experiência.			1	1		5
Sugestão: Uso redes sociais.	1				1	
Sugestão: Um melhor relacionamento depende da participação individual dos estudantes.		1		1	1	2
Sugestão: Ações de estímulo geradas pelos tutores e instituição.	1		2	1		
O contato com os colegas de curso trouxeram experiências significativas.	2		10	9	1	18
O contato com os colegas de curso não trouxeram experiências significativas.	2	1	3	1	3	2
Já desenvolvi amizades por meios eletrônicos.	3	1	8	6	3	12
Nunca desenvolvi amizades por meios eletrônicos.	1		6	4	1	8
<p>*A tabela mostra, em números, quantas pessoas mencionaram os tópicos listados, assim como a procedência dos entrevistados (Se já realizou curso na modalidade em EaD e a sua região).</p> <p>*Quando convidados a oferecerem sugestões para estimular o relacionamento entre colegas, 5 estudantes deixaram a questão em branco, por este motivo, não foram considerados na presente tabela.</p> <p>*Quando convidados a oferecerem sugestões para estimular o relacionamento entre colegas, 5 estudantes afirmaram não ter sugestões, por este motivo, não foram considerados na presente tabela.</p>						

Tabela 2 - Tópicos citados nas respostas ao BLOCO 3 (relacionamento) do roteiro de entrevista

Um primeiro dado de destaque neste bloco é o fato de que dentre dos 53 entrevistados, 40 afirmaram que o contato com os colegas de curso geraram experiências significativas, como pode ser percebido no Gráfico 7. Portanto, pelo fato deste dado ter sido gerado por meio de uma pergunta objetiva, pré-determinando duas respostas (sim e não), pode-se fazer uma comparação entre a quantidade de usuários que acreditam ou não nisto. Assim sendo, aproximadamente três terços dos estudantes entrevistados concordam com a afirmação. Devido à relevância de tal número, pode-se inferir que o curso parece ter cumprido, pelo menos para grande parte dos participantes, o objetivo de gerar interação entre os estudantes, proporcionando a reflexão acerca dos temas propostos.

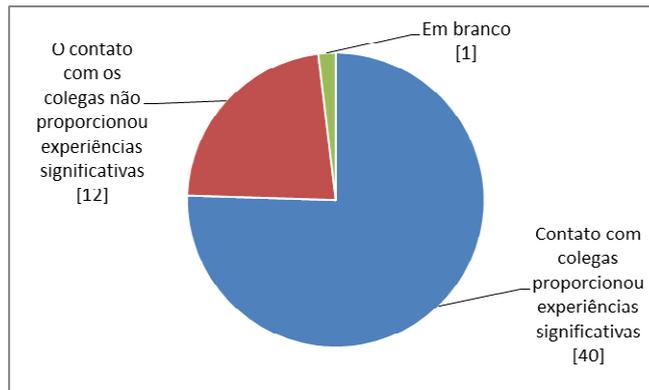


Gráfico 7 - Apresentação dos resultados que buscam investigar se o contato com os colegas de curso proporcionou experiências significativas.

Contudo, percebeu-se que, mesmo havendo participação, ela por si só parece não ter sido suficiente para proporcionar de forma abrangente a construção de laços entre os participantes. Isto pode ser percebido na fala do estudante 15, quando afirma que a relação foi “superficial, pois apenas realizávamos as tarefas em relação ao curso”. Preocupação desta mesma ordem foi encontrada na fala do estudante 27, quando cita que a relação “foi boa, focada no curso, simplesmente”. Percepções semelhantes, registradas por meio de perguntas abertas, foram registradas por meio do discurso de 16 estudantes.

Alguns estudantes narraram que a relação se deu apenas com os tutores e com os colegas quando era solicitada uma atividade em grupo, como podemos observar na fala do estudante 3: “Com professor foi um pouco melhor e mais “presente”, mas com os colegas foi mais distante... apenas com os que precisava desenvolver alguma atividade em grupo”. Constatações como estas nos mostram que nestes casos, as relações entre os estudantes parecem não estar ocorrendo de forma espontânea.

De acordo com as entrevistas, 8 estudantes citaram que as discussões e trocas de ideias acerca dos temas propostos ocorreram mais fortemente entre participantes que, mesmo frequentando turmas diferentes, trabalhavam na mesma unidade do Senac ou na mesma cidade. Podemos encontrar um exemplo disto na narrativa do estudante 1: “Minha relação de deu com a tutora principal de forma harmônica e interativa. Quanto aos colegas não posso dizer o mesmo, pois como houve uma grande evasão, acabei trocando maiores informações com uma colega de trabalho que também cursava a especialização e com mais 2 ou 3 pessoas que permaneciam ativas no ambiente”.

Na fala acima, o estudante 1 aponta que a relação ocorreu mais fortemente com o tutor. Fato que foi citado por diversos estudantes, sendo que dentre estes, 8 deles afirmam que a relação se deu unicamente com o tutor do curso.

Já para 26 dos entrevistados, a relação estabelecida no curso foi, de algum modo, positiva. Mas, se olharmos este dado com mais atenção, podemos encontrar uma grande diferença de opiniões

de acordo com a região de cada participante. Os participantes que residem no interior do estado parecem ter mostrado maior satisfação quanto a este aspecto, uma vez que dentre os que citaram isto, 19 encontram-se nestas regiões, enquanto apenas 4 em Porto Alegre e 3 na região metropolitana, como se pode observar no Gráfico 8.

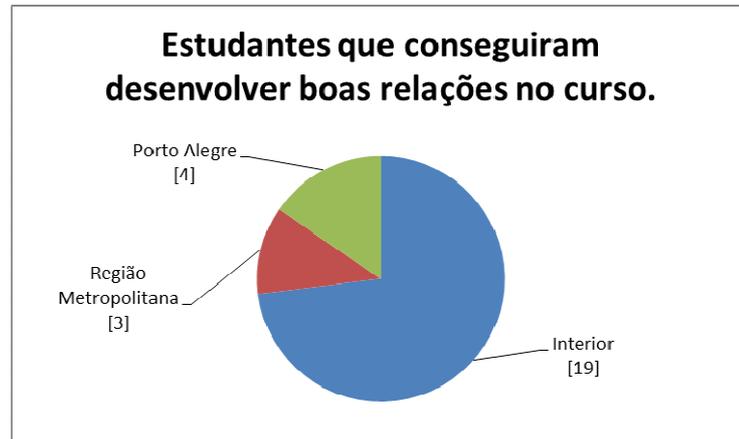


Gráfico 8 - Divisão por regiões entre os estudantes que conseguiram desenvolver uma boa relação no curso analisado

Tal dado pode ter origem cultural ou mesmo ser fruto de uma realidade isolada do Senac-RS, uma vez que a capital e região metropolitana concentram um número elevado de colaboradores e unidades operativas. Assim, o convívio com colegas de trabalho é mais intenso que no interior do estado. A Especialização em Docência pode ter sido uma oportunidade para gerar uma aproximação de colaboradores do Senac que residem no interior, mas independente deste ponto de vista ser ou não válido, parece ficar evidente a existência de um perfil diferente, pelo menos no que tange a esta questão, entre usuários de acordo com a região.

É válido também destacar que entre os estudantes que citaram que as relações estabelecidas foram positivas, mais da metade deles (18 pessoas) já haviam realizado curso na modalidade EaD anteriormente enquanto apenas 8 cursaram pela primeira vez no curso em análise.

Obviamente, a construção de laços, principalmente de amizade, tem diversas variáveis e não pode ser entendida como um fator objetivo. Neste caso, dentre muitos outros, pode envolver o histórico pessoal de cada indivíduo, características psicológicas, a afinidade de um grupo, etc. Assim, procurar medir isto não traz, objetivamente, resultados práticos à pesquisa, mas pode dar indícios, quando confrontados com os dados colhidos nas respostas dissertativas. Desse modo, quando questionados sobre a quantidade de pessoas com que construíram laços de amizade, 17 estudantes afirmaram não terem estabelecido nenhum, como pode ser visto no Gráfico 9. Em grande parte, estes estudantes foram os mesmos que afirmaram que as relações limitaram-se basicamente às atividades do curso. Um exemplo disto pode ser percebido no estudante 11: “Foi uma relação muito formal”. Isto

pode nos dar um indício de que a formalidade e a ausência de diálogos que não fossem especificamente baseados no curso podem ter dificultado a estes estudantes o estabelecimento de laços de amizade.

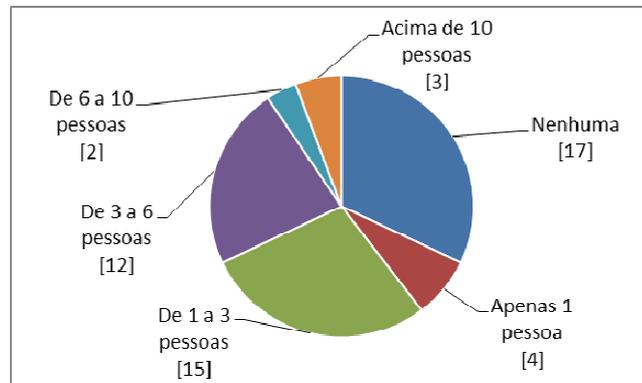


Gráfico 9 – Quantidade de pessoas com que os estudantes do curso analisado acreditam ter conseguido estabelecer laços de amizade

Outro dado associado aos estudantes que não conseguiram desenvolver laços de amizade no curso foi relativo à identidade virtual. Apenas 6, dentre os 17, afirmam ter conseguido desenvolver sua identidade no curso em questão, enquanto duas pessoas acreditam que conseguiram em parte, e 8 que não conseguiram. Um dos entrevistados que se enquadra neste recorte alega achar isso irrelevante. Diante disso, encontra-se um indício de que possa haver, pelo menos para os estudantes do curso em questão, uma relação entre desenvolvimento de identidade virtual e desenvolvimento de laços de simpatia e amizade. Tal questão é reforçada na medida em que se percebe que o número de estudantes que acreditam ter conseguido construir identidade virtual parece ter uma relação direta com o número de amizades desenvolvidas pelos estudantes, como pode ser visto no Gráfico 10, Gráfico 11, Gráfico 12 e Gráfico 13.

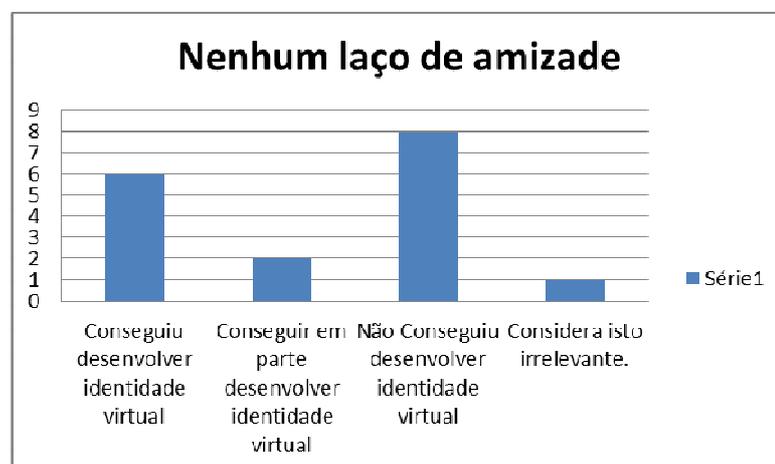


Gráfico 10 - Estudantes que acreditam não ter construído laços de amizade no curso.

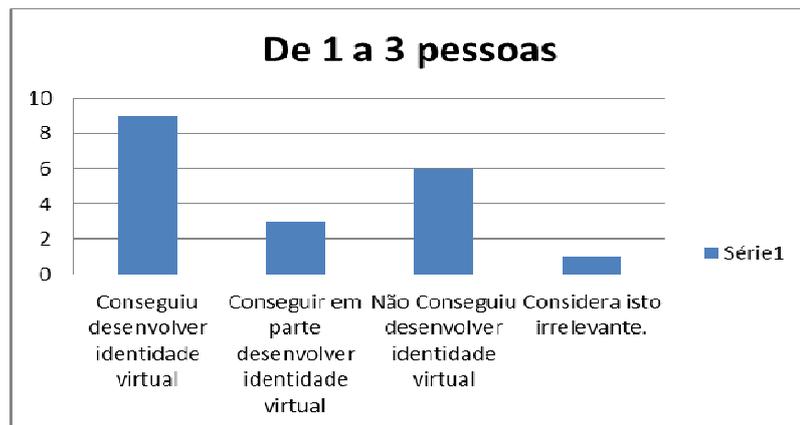


Gráfico 11 - Estudantes que acreditam ter desenvolvido de 1 a 3 laços de amizade no curso.

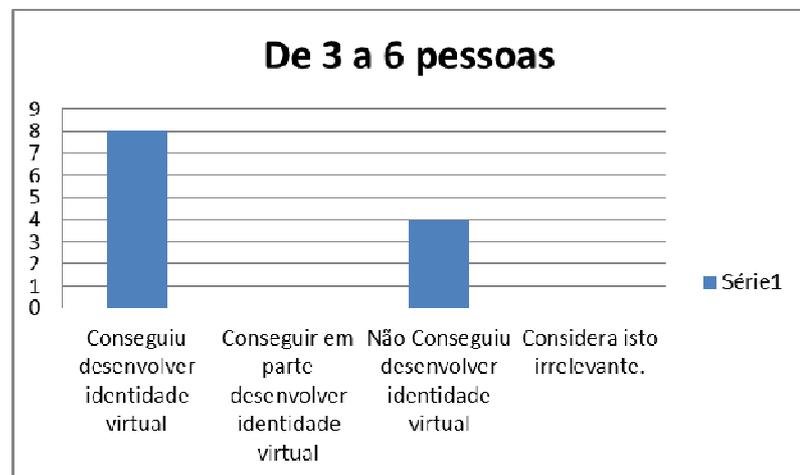


Gráfico 12 - Estudantes que acreditam ter desenvolvido de 3 a 6 laços de amizade no curso.

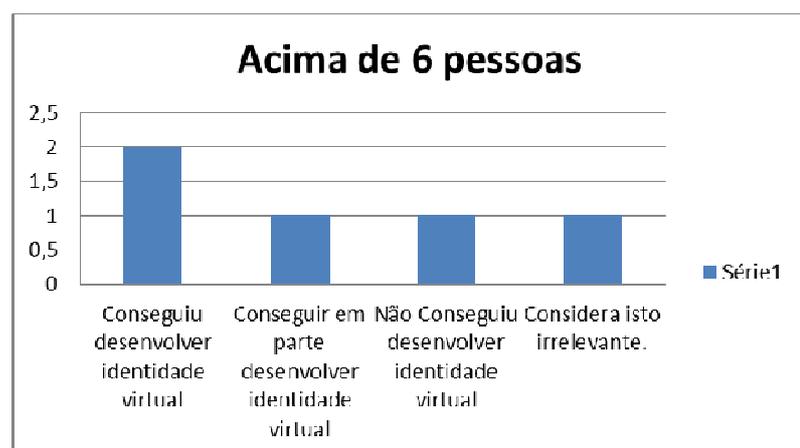


Gráfico 13 - Estudantes que acreditam ter desenvolvido mais de 6 laços de amizade no curso.

Quando foi solicitado que os estudantes realizassem sugestões com o intuito de estimular a construção de laços entre participantes do curso, houve 5 que não se manifestaram e 5 que declararam não ter sugestões. Com isto, captaram-se opiniões de 43 estudantes. Dentre esses, 21 pessoas

apontaram que a melhor forma de fazer isto seria por meio de encontros presenciais. De certa forma, isso pode identificar a necessidade que muitos estudantes têm de transmutar a relação virtual, atualizando-a, fazendo com que a relação que existe em potência se concretize de fato. É possível identificar tal percepção na fala do estudante 11, quando lhe foi aberto o espaço para sugerir propostas que estimulassem o relacionamento entre os colegas de curso:

Alguns encontros presenciais. No nosso curso houve apenas a aula inaugural, nesse encontro foi impossível conhecer os colegas, pela ansiedade que todos apresentavam com relação ao curso. Se tivesse havido no decorrer um encontro ou dois, acho que procuraríamos as pessoas as quais identificamos algumas afinidades.

Outro dado que pode ser levado em consideração, neste caso, pode ser percebido no questionamento feito aos estudantes sobre relações desenvolvidas por meios eletrônicos. Desses, 33 afirmam já ter desenvolvido laços de amizade por meios eletrônicos, enquanto 17 pessoas alegam que não e 3 não responderam. Porém, do grupo que afirma nunca ter desenvolvido amizades por meios eletrônicos (17), 12 pessoas sugeriram que as relações seriam estimuladas por meio de encontros presenciais, enquanto 9 pessoas que já haviam desenvolvido amizades por meios eletrônicos sugeriam o mesmo, como pode ser observado no Gráfico 14. Com isso, pode-se perceber que, dentre os estudantes analisados, aqueles que afirmam nunca ter desenvolvido laços de amizade por meios eletrônicos parecem sentir a necessidade de encontros presenciais. O grupo oposto, dos estudantes que já desenvolveram tais laços, parece sentir menos necessidade desses momentos presenciais. Assim, pode-se inferir que existe uma parcela de estudantes que considera o encontro presencial como algo necessário para o estabelecimento de laços de amizade. Por outro lado, pode-se pensar que é possível que, para os indivíduos que responderam a esta pesquisa, o desenvolvimento de laços de amizade por meios eletrônicos venha a diminuir a necessidade dos estudantes de encontrarem-se presencialmente.

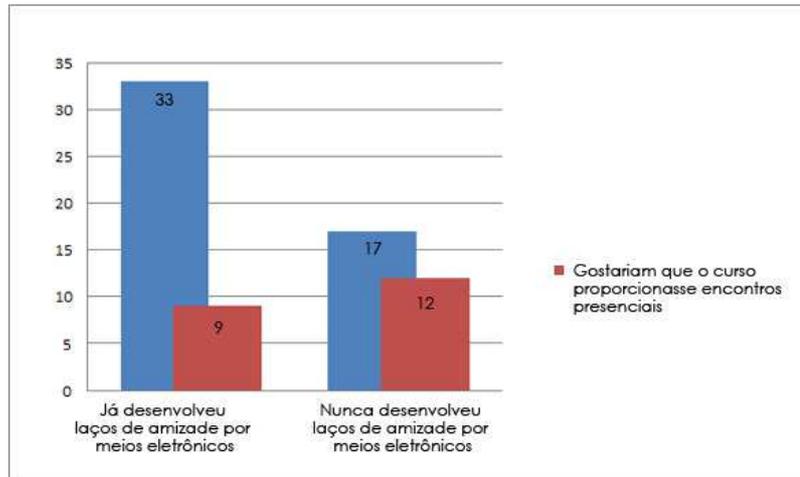


Gráfico 14 - Relação entre laços de amizade desenvolvidos por meios eletrônicos e estudantes que sugeriram que houvesse encontros presenciais

Entretanto, não se pode afirmar que o grupo de estudantes que nunca desenvolveu amizades por meios eletrônicos não considere as interações virtuais importantes. É possível observar que das 17 pessoas que afirmam isto, apenas uma delas acredita que o contato com os colegas de curso não trouxe experiências significativas, como pode ser visto no Gráfico 15.

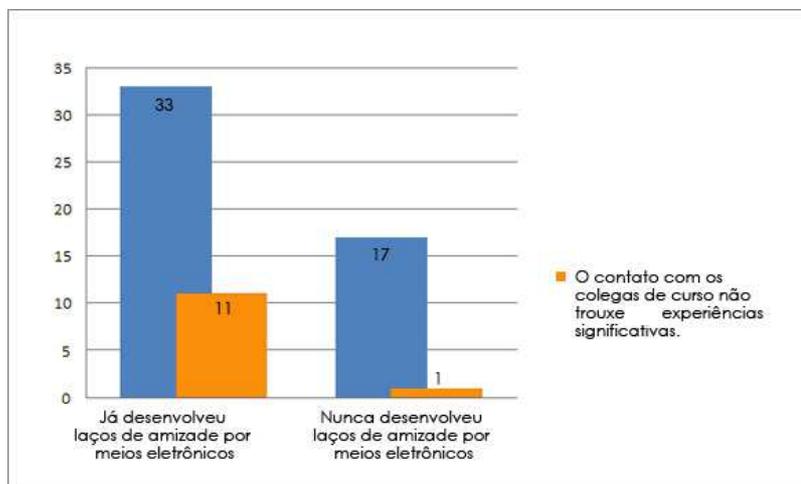


Gráfico 15 - Relação entre laços de amizade desenvolvidos por meios eletrônicos e a ocorrência de experiências significativas no contato entre os participantes do curso analisado

Não foram encontradas relações significativas entre os grupos de estudantes que desenvolveram ou não laços de amizade por meios eletrônicos com a sua cidade de origem, construção de identidade virtual ou o fato de já terem ou não realizado cursos em EaD antes da Especialização em Docência para a Educação Profissional.

As outras sugestões apontadas pelos participantes não foram numericamente tão relevantes quanto a que foi apresentada acima, mas nem por isso deixam de ser importantes, principalmente na hora da construção de análises propositivas sobre o tema. Para 7 estudantes o aumento das atividades

em grupo pode estimular que se formem relações. A instituição, por meio dos tutores, deve proporcionar tais momentos. Já para 5 estudantes, a construção de relações de amizade depende exclusivamente da disposição dos participantes do curso. Com isso, diferente do grupo acima, eles retiram a responsabilidade da instituição e tutores. Já para 5 estudantes, a inserção ou ampliação de atividades síncronas e com maior interação, como *chats* e videoconferências podem estimular as relações. Apenas 4 participantes apontaram que modificações na plataforma poderiam estimular isso, o que de certo modo pode ser um indício de que os estudantes não atribuem a responsabilidade sobre a construção de relacionamentos à plataforma.

Ainda, dois estudantes apontaram a utilização das redes sociais como um caminho para a construção de relações de amizades, uma vez que tal ambiente proporciona um ambiente propício para isto devido à sua informalidade, como pode-se observar na fala do estudante 21: “Acho que mais estímulo para que as pessoas se conheçam fora da plataforma de estudo, através do Facebook ou Twitter, por exemplo. Uma boa ideia talvez seria um grupo no Face. Um lugar onde as pessoas pudessem se conhecer fora do ambiente acadêmico, que pudessem falar sobre outros assuntos também”.

Por fim, no quarto bloco de entrevistas, podemos encontrar apontamentos acerca **da participação dos estudantes do curso analisado nas redes sociais pela internet**. Dos 53 entrevistados, 40 afirmam participar ativamente de algum tipo de rede, 4 alegam que sua participação é esporádica e 9 declaram não possuírem perfis em tais redes, como pode ser percebido no Gráfico 16.

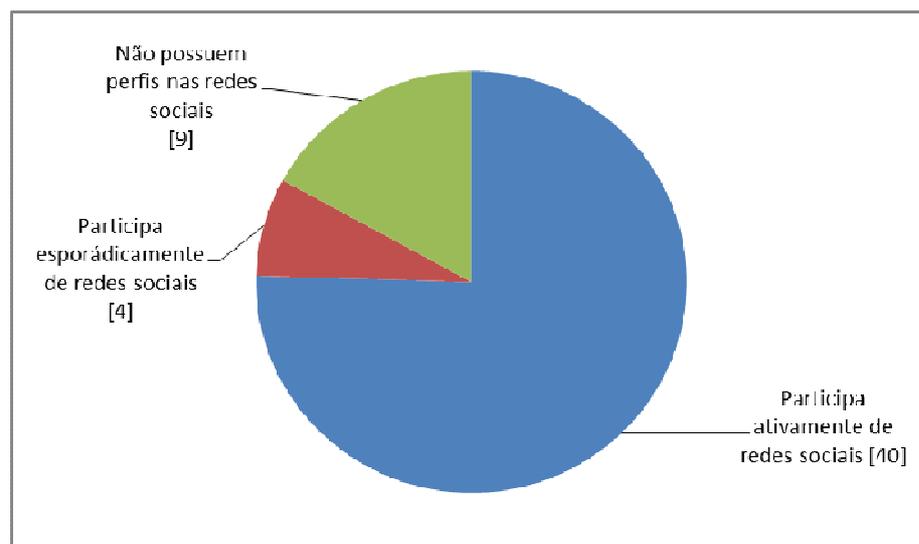


Gráfico 16 - Participação dos estudantes em redes sociais pela internet

Segundo os dados obtidos, o Facebook é a rede social mais utilizada pelos participantes desta pesquisa, com 38 usuários. O *site*, que em 2012 atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, foi

fundado em 2004 por Mark Zuckerberg e inicialmente tinha como alvo apenas os estudantes da universidade Harvard, mas progressivamente foi permitindo a inscrição de estudantes de outras escolas até que, em 2006, tornou-se disponível para todos. O Facebook proporciona que cada usuário possua um perfil com seus dados pessoais, suas fotos, vídeos, links, notas etc. Os usuários podem interagir por meio de postagens, comentários, *chats*, videoconferências e construção de eventos. O *site* é aberto para desenvolvedores criarem aplicações que interajam com os recursos internos do Facebook¹⁰.

O segundo *site* de rede social mais utilizado pelos participantes da pesquisa é o LinkedIn, que foi citado por 7 usuários. Com número bem menos expressivo do que o Facebook, esta rede tem como objetivo construir contatos profissionais¹¹. Dentre os entrevistados que declaram utilizá-lo, apenas um afirma utilizar apenas ele, sendo que os outros 6 mantêm contas no Facebook paralelamente.

Os outros *sites* de redes sociais que foram citados na pesquisa obtiveram resultados pouco expressivos, conforme pode ser visto no Gráfico 17.

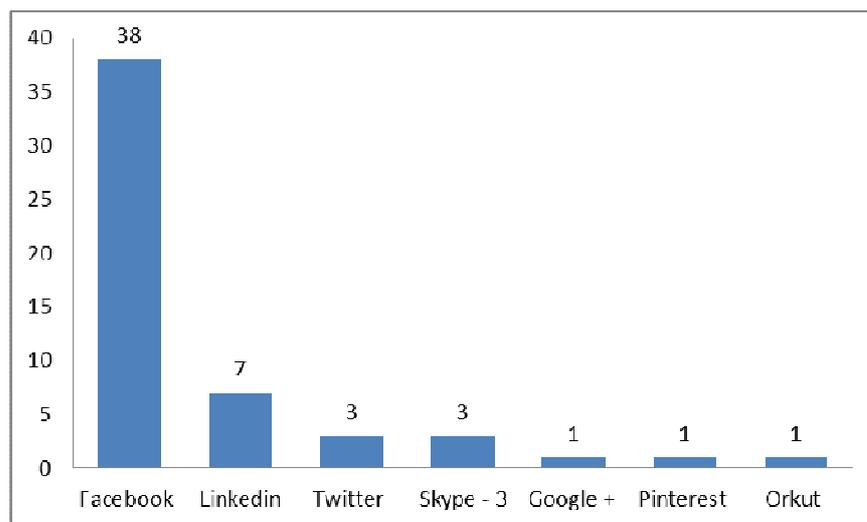


Gráfico 17 - Sites de redes sociais mais utilizados pelos entrevistados

Quanto ao tempo que os estudantes disponibilizam para acessar as redes sociais, os resultados foram bastante diversos, não havendo um predomínio de um único resultado. Em relação ao tempo disponibilizado pelo estudante ao curso, percebe-se uma diferença mais acentuada no número de usuários que afirmam utilizar a rede por menos de uma hora por dia, como pode ser observado no Gráfico 18.

¹⁰ Referências retiradas do site: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-funciona-facebook-624752.shtml>

¹¹ Referências obtidas no site:

<http://www.tecmundo.com.br/rede-social/21908-como-criar-um-perfil-profissional-no-linkedin-e-que-informacoes-inserir-.htm>

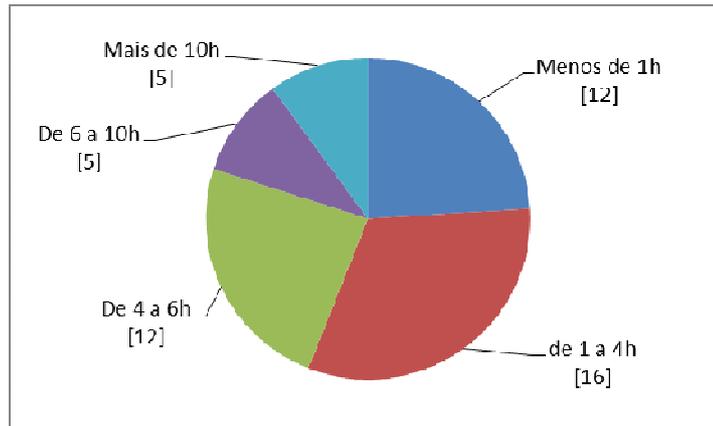


Gráfico 18 - Tempo em que os estudantes ficam conectados a redes sociais

Na Tabela 3, vemos os principais tópicos citados pelos participantes do curso quanto à construção de identidade virtual nas redes sociais pela internet, como também o número de estudantes que opinaram da mesma forma sobre esse tópico especificamente. Assim como nas tabelas anteriores, levou-se em conta se tais estudantes estavam participando de um curso em modalidade em EaD pela primeira vez, assim como a sua região.

*NÚMERO DE PARTICIPANTES	<u>Cursando pela primeira vez</u> uma formação em EaD			<u>Retornando novamente</u> a uma formação em EaD		
	Capital	Região Metropolitana	Interior / RS	Capital	Região Metropolitana	Interior / RS
Foi possível construir uma identidade virtual.	2	1	6	4	3	8
Foi possível construir parcialmente uma identidade virtual.			1	3	1	1
Não foi possível construir uma identidade virtual.			2			3
Procurei não me expor nas redes sociais.	1		2	4		8

*A tabela mostra, em números, quantas pessoas mencionaram os tópicos listados, assim como a procedência dos entrevistados (Se já realizou curso na modalidade em EaD e a sua região).

Tabela 3 - Tópicos citados nas respostas ao BLOCO 4 (redes sociais na internet) do roteiro de entrevista

Por meio dos resultados obtidos nas entrevistas e expostos na tabela acima, pode-se constatar que 24 estudantes afirmam ter conseguido desenvolver identidade virtual por meio das redes sociais na internet, para 6 pessoas isto ocorreu parcialmente e apenas 5 declararam não ter conseguido.

Destacou-se também, neste bloco de perguntas, o índice elevado de pessoas que afirmam que buscam não se expor nestes ambientes (15 pessoas), como pode ser visualizado no Gráfico 19.

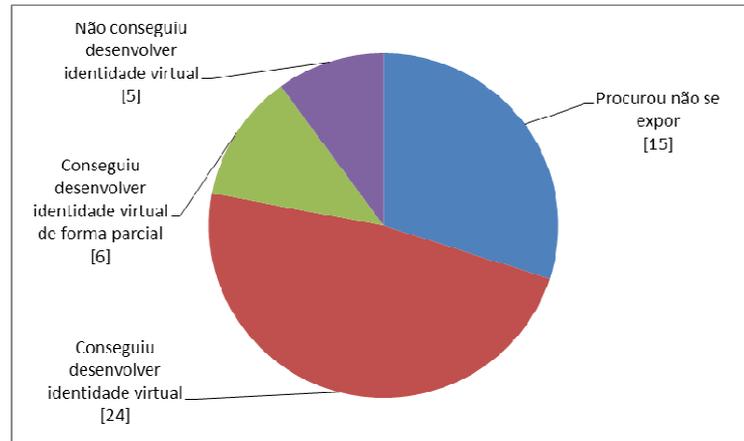


Gráfico 19 – Construção de identidade virtual nas redes sociais pela internet

Dentre os entrevistados que alegam não se expor nas redes sociais, o motivo mais comum para isto tem a ver com segurança, como pode ser observado na fala do estudante 14: “[...] não divulgo muitos dados devido aos perigos a que são expostas as pessoas, tais como sequestros, assaltos, etc.”. A privacidade também foi citada por alguns, como no caso do estudante 29: “Tento que me preservar ao máximo”.

Quanto aos estudantes que afirmam ter conseguido construir identidade virtual nas redes sociais, diversos aspectos foram citados, dentre eles, os mais comuns estão relacionados com a natureza das redes sociais, como pode ser percebido por meio da fala do estudante 39: “[...] nas redes sociais o objetivo é interagir socialmente, o que pressupõe expressar aspectos pessoais”. O estudante 2 alega algo próximo a isto, mas acrescenta a informalidade desta tarefa: “em redes sociais, primeiramente não está envolvida a obrigação de uma tarefa. O principal papel das redes é exatamente isto, se mostrar, construindo uma identidade”. Já o estudante 27 alega que a manutenção de vínculos é a sua principal motivação para construir identidade nas redes sociais: “[...] como me relaciono somente com conhecidos e o interesse é manter os vínculos, inclusive com quem não vejo há muito tempo, esta serve para atualizar minhas informações sobre a minha vida”.

De posse de tais dados e para sua melhor compreensão, no próximo capítulo eles serão analisados à luz do Design Estratégico. Desta forma, busca-se compreender o sistema-produto oferecido pelo Senac-RS por meio da Especialização em Docência para a Educação Profissional.

6.5 Análise dos dados

Os resultados obtidos com as entrevistas colaboraram para que fosse composto um quadro sobre a construção de relacionamentos entre os participantes da Especialização em Docência para a Educação Profissional do Senac-RS segundo a visão dos estudantes. Tais dados serviram como pano de fundo para a realização de uma discussão sobre o tema à luz do Design Estratégico.

Partindo desse ponto de vista, é possível dizer que os cursos disponibilizados no mercado (por meio da iniciativa privada) – sejam em modalidade EaD ou presencial - estão sujeitos à escolha dos consumidores em meio a uma situação de forte concorrência. Com isso, tais cursos tornam-se uma mercadoria a ser comercializada. Este olhar, nem sempre bem visto quando se trata de educação, é um dos pontos que centra a análise por meio do Design Estratégico e que, por consequência, faz com que o estudante seja considerado um consumidor.

Deste modo, se para Celaschi (2006) o Design Estratégico se afirma em torno da relação entre consumidor e sentido da mercadoria, focar apenas na função primitiva do produto acaba por impedir uma análise mais aprofundada, que leva em consideração toda a cadeia de significados que podem ser relacionados a ele. O produto educacional com seu conteúdo programático passa a ser, segundo esse ponto de vista, uma das partes que compõe todo o sistema de ofertas disponibilizado pela instituição de ensino.

Foi possível observar, portanto, que um dos aspectos que obteve bastante relevância entre os entrevistados foi a importância que é dada pelos estudantes à construção de identidade virtual. Grande parte deles (43 pessoas) considera isso importante, apesar de apenas 25 terem conseguido desenvolver essa identidade virtual ao longo do curso. Se observarmos de tal modo, 24 estudantes (18 que não conseguiram desenvolver identidade e 6 que conseguiram em parte) não foram atendidos em uma demanda que, mesmo que não seja necessária para o desenvolvimento do curso, mostrou-se importante para o consumidor. É válido lembrar que no mercado contemporâneo caracterizado pela grande concorrência, atender apenas à função primitiva do produto pode não ser suficiente para que ele obtenha sucesso. Para Celaschi (2006) os atributos mais significativos ficam por conta das dimensões subjetivas que uma mercadoria pode carregar.

É importante ressaltar que, segundo o PPP do Senac (Anexo B), o papel da instituição de ensino não deve se limitar à transmissão de um conteúdo programático. Ela deve ir além, colaborando na construção da identidade profissional do educando. Porém, segundo o mesmo documento, a trajetória profissional não se apresenta diferente da trajetória pessoal, pois ambas estão profundamente conectadas no mesmo sujeito. “A identidade profissional se desenvolve a partir de um percurso construído na inter-relação da dimensão pessoal e profissional” (Anexo B, p. 29).

Tal afirmação vem ao encontro do pensamento de Morin (2007) e Turkle (1999) a respeito das múltiplas identidades de um indivíduo. Uma pessoa, ao longo da vida, pode apresentar inúmeras formas de se expressar e podem conviver com todas estas formas simultaneamente. Os personagens construídos por cada pessoa para atuar nas diferentes esferas de relacionamento formam o conjunto da identidade de um mesmo sujeito. Os estudantes que realizaram a Especialização em Docência são filhos, possivelmente pais, maridos e esposas, são profissionais, torcedores de algum esporte, ativistas de alguma causa, adeptos a alguma religião. Enfim, cada um concentra em si inúmeras características que compõem a sua identidade e o identifica como único.

No momento em que os indivíduos conseguem perceber no outro tais aspectos, aumentam as possibilidades de haver diálogo, pois, segundo Morin (2007), uma das principais forças capazes de gerar diálogos está na percepção da semelhança ou de diferença. Trazer essas diferenças à tona, em qualquer tipo de comunidade, até mesmo em um curso de EaD, pode contribuir para que os participantes do curso deixem de perceber o outro apenas como um colega. Transcender isso é o primeiro passo para que estes indivíduos se reconheçam como sujeitos.

A fala do estudante 50 nos alerta que as múltiplas personalidades dos participantes possam não estar sendo exploradas no curso analisado: “[...] a identificação ficou somente a nível profissional”. Uma das implicações que podem ocorrer ao desconsiderar tais fatores é a perda de uma imensurável possibilidade de construção de diálogos e é isso que pode dificultar a transformação deste grupo virtual em uma comunidade virtual. Cabe aqui ser levada em consideração a fala de Turkle (1999, p.122) que diz que um dos elementos mais fortes que mantém uma comunidade “[...] é a suposição de que as pessoas estão ali para nos responder. É um elemento do poder atrativo da comunidade *on-line* difícil de ser comparado com experiências *off-line*”.

Em suma, o desenvolvimento de uma identidade virtual que possa abarcar diversos aspectos de identidade dos participantes do curso, sendo uma das forças geradoras de diálogos, pode estar associado diretamente à construção de relações entre os indivíduos e constituições de comunidades virtuais. Acredita-se, portanto, que ocorrendo isso, a participação dos estudantes no ambiente virtual pode ser estimulada e é em tal conjectura que pode ser encontrada uma das formas da diminuição da evasão ocorrida no curso.

Ao ser lançado um olhar mais específico, observou-se que os estudantes que não haviam realizado outros cursos em EaD tiveram maior dificuldade em construir suas identidades virtuais. Segundo os dados, houve mais indivíduos nesta condição que não se sentiram bem-sucedidos ao construir sua identidade do que o oposto. Se observados de modo isolado, percebe-se um grupo de consumidores que teve a sua primeira experiência com uma mercadoria e esta não a atende em um

requisito que ele considera importante. Para Celaschi (2006) o consumo tem um papel que ultrapassa a necessidade funcional que cada mercadoria pode oferecer, pois ele assume um papel de cultural.

Anteriormente, levantou-se o questionamento sobre a origem de tal dado. Se ele foi realmente calcado na experiência do usuário, é preciso que se olhe com mais atenção para este ponto. Sabe-se que no primeiro contato que um consumidor tem com uma mercadoria, ocorre um processo de aprendizado, mas ele deve, na medida do possível, ser projetado para que exista uma experiência de uso agradável. Esta modelagem da experiência inicial do usuário pode ser o diferencial para dar à mercadoria uma forma não acidental (CELASCHI, 2006). E para isto, é válido lançar mão de um olhar sobre as redes sociais pela internet, uma vez que, dos usuários que não haviam realizado cursos em EaD anteriormente, a grande maioria afirma ter conseguido desenvolver identidade virtual em tais redes.

Pode-se encontrar um caminho para esta observação na resposta do estudante 19, quando afirma que a rede social é “muito mais pessoal do que um curso EaD”. Porém, essa observação deve ser cautelosa, uma vez que as finalidades de ambos são diferentes. Deste modo, a EaD necessita manter uma formalidade e um rigor acadêmico desnecessário nas redes sociais. Ademais, é válido lembrar que muitos dos entrevistados afirmam que procuram não se expor nas redes sociais.

Então, tal observação pode se basear em alguns aspectos que ajudam a dar forma à identidade dos estudantes. Podemos encontrar um indício disso na afirmação do estudante 16, quando diz que foi possível estabelecer identidade virtual nas redes sociais “porque existe uma construção de um perfil através de fotos, pensamentos expostos, *chat*”. Nota-se que, além das diferentes ferramentas expostas pelo estudante, a imagem é encontrada como um agente que ajuda a compor esta identidade. É válido lembrar que as redes sociais possibilitam outras formas de postagens, como por meio de vídeos e áudios.

A partir deste quadro, é possível inferir que, se esta construção de identidade na plataforma EaD utilizada no curso baseia-se majoritariamente em ferramentas textuais, a identidade desenvolvida neste espaço fica limitada não somente às capacidades de expressão textual de cada participante, mas também às possibilidades que o meio da escrita apresenta. Com isto, se considerada a escrita como meio, os princípios tipográficos da uniformidade, continuidade e linearidade tendem a construir uma organização do conhecimento de maneira lógica, mas acabam por construir uma padronização dos indivíduos (MCLUHAN, 2007). Vale lembrar também que a plataforma não permite aos usuários escolher o modelo de fonte tipográfica e nem a cor que deseja utilizar em suas participações no ambiente. O meio, neste caso, a plataforma, torna-se padronizador, gerando usuários que tendem a se assemelhar em suas identidades. Portanto, todo o esforço de demonstrar preferências, opiniões, gostos, temperamento, recai sobre o texto e o conteúdo e modo de escrita tornam-se decisórios para a

expressão dos participantes. Vale lembrar que a decodificação dos textos requer um esforço maior por parte do leitor, que ao ler as linhas contínuas e encadeadas, deve reconstruir mentalmente as dimensões abstraídas por quem escreveu (FLUSSER, 2002), ou seja, reconhecer a identidade de um indivíduo por meio de postagens textuais, como ocorreu no curso analisado, acaba requerendo um esforço de interpretação.

A plataforma, sendo uma interface, tem um papel fundamental no desenvolvimento de identidade e relações, já que, como meio não transparente, ela acaba impondo sua lógica sobre os usuários. Por isso, todo o contato que se estabelece por meio dela fica restrito dentro dos seus limites e possibilidades. Ela determina como os usuários pensam qualquer conteúdo acessado através de um computador (MANOVICH, 2001).

Assim, deve-se considerar que a plataforma em si transmite uma mensagem, que acaba por ficar ofuscada pelo conteúdo. Para McLuhan (2007, p. 33), “o conteúdo de um meio é como a ‘bola’ de carne que um assaltante leva consigo para distrair o cão de guarda da mente. O efeito de um meio se torna mais forte e intenso justamente porque seu “conteúdo” é outro meio”. Deste modo, como citado anteriormente, por ser baseada majoritariamente em textos, a plataforma acaba por construir uma mensagem de padronização e uniformidade e tal mensagem fica evidente em outros aspectos. A identificação dos usuários nos fóruns, *chats* e mural ocorre por meio de uma foto de 35x35 pixels e seu nome, em letras da mesma cor, tamanho e mesma família tipográfica. No perfil do usuário pode ser encontrada a mesma foto de identificação com um tamanho maior (100x100 pixels). Neste espaço é permitido que os usuários escolham cores de letra, alinhamento, formato negrito, itálico, sublinhado e até mesmo postar fotos ou vídeos, mas todas essas possibilidades só são acessíveis por meio de codificação HTML, o que faz que não seja diretamente acessível a todos os usuários. Sendo assim, não conhecer tal linguagem leva o usuário a apenas conseguir utilizar a cor, fonte e alinhamentos padrão não conseguindo nem mesmo postar vídeos ou imagens. A plataforma também não permite customizar o padrão de página, cabeçalho, tamanho de caracteres e rodapé. Isso reforça a mensagem de padronização e uniformidade, o que pode tornar mais difícil a construção de uma identidade virtual. Esse pode ter sido um dos motivos que levaram 19 usuários a afirmar que não conseguiram construir identidade virtual na plataforma do curso, enquanto apenas 5 entrevistados afirmaram o mesmo em relação às redes sociais pela internet.

Além disso, a plataforma é o meio de contato que o usuário tem com o curso, e, por este motivo, pode ser um dos pontos a serem explorados, já que antes de estabelecer relacionamentos virtuais com outras pessoas, o usuário pode estabelecer relações de intimidade com o próprio computador. Para Turkle (1995), existe um relacionamento lúdico do usuário com a máquina (e os seus programas), e quanto mais ele a personaliza, mais próxima ela parece estar da sua autoimagem

(*self*). Neste caso, a construção de identidade não serviria apenas para estabelecer identificação e pontos de contato entre usuários, mas também como uma forma de autoexpressão. Portanto, permitir que a plataforma possa ser personalizada pelo usuário é uma das maneiras de construir a intimidade, a qual Turkle se refere. É possível encontrar indícios desta possibilidade na resposta do estudante 4, que afirma não ter conseguido desenvolver identidade virtual, pois encontrou na plataforma do curso “[...] apenas dados pessoais, mas nada referente a gostos, cores ou formas”.

Além disso, não se pode desconsiderar que a plataforma em que ocorreu o curso também está inserida em um meio maior, que é a internet, sendo a própria plataforma o conteúdo deste meio. De certo modo, esta rede que conecta os computadores nas mais diversas partes do mundo modificou a sociedade de forma significativa. Uma das principais transformações se deu na percepção do tempo e do espaço. A escala da velocidade parece ter se acelerado, por meio da comunicação direta e veloz que estes meios proporcionam, construindo a noção de tempo virtual. Neste tempo, como visto anteriormente, a percepção de aceleração, imediatismo e simultaneidade parecem ser mais fortes, mas se tais mudanças são significativas, é na percepção da dimensão espacial que elas tornam-se mais evidentes. A internet reduziu a sensação de distância, uma vez que por meio de ferramentas virtuais pode-se visitar diversas partes do mundo, fazer compras em lojas virtuais, assistir a espetáculos e mesmo estudar virtualmente. Do mesmo modo, a internet permite que o usuário realize uma rápida transferência de um espaço para o outro, sem que para isto seja gerado um grande esforço. Isto é similar ao que os personagens de ficção científica fazem ao se teletransportarem de um local para outro. A diferença é que no primeiro caso quem se transporta são os dados, e no segundo, a matéria.

Outra mensagem apresentada pela internet está relacionada ao que Adorno (1985) chama de caráter Liberal. Diferente da televisão, democrática, que transmite os mesmos programas para espectadores diversos, massificando os mesmos, a internet permite que cada sujeito construa conteúdo. Deste modo, não mais um espectador passivo, o sujeito que faz uso da internet pode demonstrar seus gostos e preferências, tornando-se possível que construa uma identidade virtual que pode ser reconhecida por outros usuários.

A partir disto, é possível que nos questionemos se as características apresentadas pela plataforma do curso dão conta das novas configurações que parecem se desenhar na sociedade. Se a mensagem da internet é a velocidade, dinâmica, simultaneidade, participação e alteridade, pode-se inferir que a plataforma utilizada no desenvolvimento do curso analisado segue alguns caminhos opostos, uma vez que tende a padronizar os indivíduos. Como a plataforma acaba por ser o conteúdo da internet, ela posiciona-se hierarquicamente em um nível inferior. Assim, como existem dois meios, com duas mensagens opostas, é a mensagem da internet que tende a se sobressair. O resultado disto é

que a plataforma em questão pode se tornar menos atrativa do que outras plataformas ou mesmo *sites* que conseguem apresentar meios consoantes com a mensagem da internet.

Todavia, antes de qualquer coisa, afirmar que a plataforma padroniza os indivíduos não significa destituí-la de seu caráter participativo. Pelo contrário, pois em grande parte das atividades, como fóruns, *chats* e galerias há uma construção coletiva do conhecimento, o que foi citado por diversos estudantes e percebido ao analisar as postagens de fóruns e galerias. Isto fica claro uma vez que, dos 53 entrevistados, 40 afirmaram que o contato com os colegas de curso geraram experiências significativas. Portanto, partindo deste ponto de vista, o curso parece ter cumprido o objetivo de gerar interação entre os participantes proporcionando a reflexão acerca dos temas propostos, o que o afasta do modelo fordista de EaD e aproxima-o do modelo pós-fordista.

Entretanto, se o modelo fordista trata a educação como um produto e o modelo pós-fordista trata-a como um serviço, e se passarmos a inserir a visão de sistema-produto à EaD, não estaremos contribuindo para um novo modelo de educação? Por certo, estaríamos nos aproximando da visão de Paulo Freire (1987), quando afirma que a educação ocorre por meio do diálogo, mas que só se completa no momento em que há amor entre os sujeitos que dialogam.

Ainda, fugindo de tais conjecturas, se analisado o sistema-produto da Especialização em Docência para a Educação Profissional, deve-se buscar respostas que vão além do produto educacional. Sob esta ótica, a experiência educacional extrapola a relação de ensino e aprendizagem. Para Morin (2006), a educação deve permitir que os sujeitos construam uma abertura subjetiva em relação ao outro e isto só é possível quando há uma aproximação entre os sujeitos. Conhecer o outro, sua história de vida, suas dificuldades, seus gostos e preferências pode contribuir na construção de um processo de projeção e identificação. Assim, a relação que poderia ser calcada no estranhamento e diferenças pode encontrar o caminho da compreensão, desta forma, podendo ser um dos meios para a aceitação das diferenças.

Tal preocupação é também expressa no PPP do Senac-RS (Anexo B, p. 39), uma vez que, segundo o documento, “a escola precisa ser um lugar de reconhecimento do outro, e, assim, de construção da coletividade na permanente construção da solidariedade, da esperança, do amor, e da alegria”. O contato entre os indivíduos que participam do processo educativo deve permitir que as trocas que ocorrem entre eles não fiquem restritas às necessidades individuais de cada um. A escola deve estimular que os estudantes elevem o outro da condição de objeto à condição de sujeito.

Se adotarmos o paradigma complexo, defendido por Morin (2007), compreenderemos com mais clareza que a força de um sistema não se encontra nas partes, mas sim nas relações que elas estabelecem entre si.. Se utilizarmos este mesmo ponto de vista na EaD, é válido afirmarmos que o

processo deixa de se concentrar na transformação individual de cada estudante, e passa a se concentrar nas transformações ocorridas por meio das relações entre eles.

Contudo, colocar o foco do processo educacional nas relações é estabelecer que o consumidor faz parte do processo de produção do bem que consome. Não mais passivo, ele é coautor da mercadoria. Por este motivo, Moraes (2010 p.19) afirma que “o produto, quando lançado no mercado não se encontra pronto e concluído”, mas tal percepção torna-se argumento para que muitas instituições de EaD isentem-se da responsabilidade do processo educativo, terceirizando esta responsabilidade para o estudante. Pelo contrário, a aceitação de que o produto educacional se completa com o seu uso acarreta para a instituição de ensino a responsabilidade de construir os meios adequados para que o usuário consiga utilizar a mercadoria da melhor forma possível. Assim, torna-se necessário acompanhá-lo durante todo o processo, buscando compreender os seus movimentos na plataforma.

Sabe-se que a construção de relações depende da disponibilidade, afinidade e vontade dos participantes de um curso, mas devido à centralidade das relações no processo educativo, cabe à instituição de ensino construir os meios adequados para que isto se desenvolva da melhor maneira possível.

Diante do exposto, torna-se relevante que se lance um olhar diferenciado para os meios que proporcionam a construção de relacionamentos entre os participantes do curso analisado. Estimular estas relações pode, por um lado, contribuir para o desenvolvimento do estudante em diversas áreas da sua vida, mas, por outro, pode ser uma forma de construir diferenciais comerciais para o curso oferecido. Segundo Celashi (2006), é possível concretizar e dar forma ao mesmo tempo aos serviços dos bens e aos processos de comunicação e distribuição do bem no mercado. Em outras palavras, tal preocupação pode construir um projeto mais sólido em relação ao sistema-produto do curso analisado.

Neste caso, uma grande parcela dos estudantes descreveu que as relações ocorridas limitaram-se as formalidades e demandas existentes no decorrer do curso. Assim, cabe aqui questionar se nas relações estabelecidas por estes estudantes, o outro ficou confinado ao papel de objeto ou de sujeito.

Da forma que for, os resultados encontrados nesta pesquisa apontaram uma relação relevante entre a quantidade de indivíduos com as quais cada estudante acredita ter conseguido desenvolver laços de amizade e a construção de identidade virtual. Com isto, podemos levantar o questionamento acerca da relação existente entre a identidade virtual e a construção de relações entre os participantes do curso analisado: a dificuldade de construir identidade virtual pode ser um dos motivos que dificultam que as relações extrapolem a formalidade e passem a constituírem-se em laços pessoais? Os resultados obtidos na pesquisa lançam um indício de que esta suposição possa ser válida, uma vez que, entre os estudantes que alegaram que as relações limitaram-se às atividades de aula, 10 deles citaram

não ter conseguido construir adequadamente sua identidade virtual, enquanto para 2 isto ocorreu de forma parcial e apenas 4 afirmam ter conseguido, como pode ser visto no Gráfico 20.

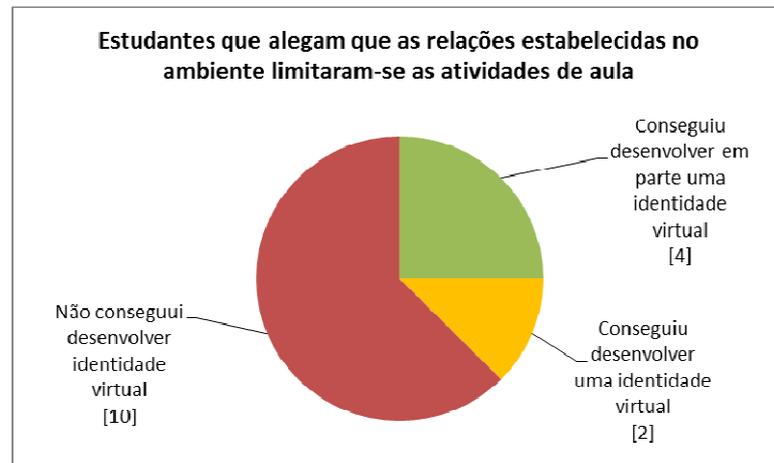


Gráfico 20 – Relação entre estudantes que alegam que as relações estabelecidas no ambiente limitaram-se às atividades de aula e construção de identidade virtual

Entretanto, colocar o papel do consumidor no centro do projeto significa não olhar para ele de maneira ingênua, encarando-o como uma entidade uniforme. Pelo contrário, esta visão simplificadora, comum ao fordismo, não encontra espaço no mercado atual, marcado pela grande concorrência e diversidade de produtos. Torna-se uma premissa interpretar os sinais fornecidos pelos consumidores, para tentar atender e antecipar, quando possível, suas necessidades, oferecendo bens correspondentes e gradativos, no momento certo, ao preço justo e no local oportuno ao consumo (CELASCHI, 2006).

É importante que sejam compreendidas as diferenças dos múltiplos consumidores que têm acesso à mercadoria oferecida, neste caso, a Especialização em Docência para a Educação Profissional do Senac-RS. É possível observar algumas diferenças em relação aos estudantes residentes no interior do estado e os residentes na capital e região metropolitana. De acordo com as pesquisas, os estudantes residentes no interior mostraram-se mais satisfeitos com as relações estabelecidas no curso. Outro dado de destaque quanto ao mesmo tema foi o fato de que estudantes que já haviam realizado cursos na modalidade EaD anteriormente apresentaram maior facilidade no desenvolvimento de relações.

Baseado nisto, pode-se inferir uma conexão entre tais dados, permitindo a composição de um quadro empírico, que identifique a possibilidade destes usuários de construir relações no curso analisado, conforme apresentado no Quadro 1. Percebe-se que a experiência prévia em EaD e o fato de residir no interior mostram-se como características comuns entre indivíduos que obtiveram sucesso no desenvolvimento de relações. Por outro lado, não haver realizado outro curso em EaD e morar na

capital e região metropolitana apresenta-se como característica comum entre indivíduos que não obtiveram sucesso no desenvolvimento de relações com outros participantes do curso.

Possibilidade de desenvolvimento de relações entre os entrevistados.

Residente no interior	Possibilidade razoável de desenvolver relações	Maior possibilidade de desenvolver relações
Residente na capital ou região metropolitana	Menor possibilidade de desenvolver relações	Possibilidade razoável de desenvolver relações
	Primeira experiência em EaD	Já realizou cursos em EaD

Quadro 1 - Possibilidade de desenvolvimento de relações conforme a região do estudante ou a sua experiência com a EaD.

Tal pressuposição auxilia na identificação de características deste público e pode contribuir em um planejamento de futuros cursos para públicos semelhantes, mas é preciso lembrar que para a validação desses dados se faz necessário averiguar se os resultados das conjecturas apresentadas mostram alguma repetição em situações semelhantes.

Ainda, uma percepção comum a grande parte dos usuários, independente da região ou do fato de já ter ou não realizado curso na modalidade EaD, é o desejo do encontro presencial, o que demonstra que a visão apocalíptica de Baudrillard (1991) pode não ter se confirmado, uma vez que o virtual parece não ter desertificado o real. Pelo contrário, a percepção colhida por meio dos estudantes deste curso mostra que o contato *on-line* parece estimular que as pessoas venham a se conhecer também no espaço *off-line*.

Por meio deste ponto de vista, pode-se inferir que, para grande parte dos participantes desta pesquisa, o virtual não carrega todas as potencialidades de uma identidade e não esgota todas as formas de relacionamento. O desejo dos estudantes de estarem juntos pode ser um indício de que as relações *on-line* estimulam as relações *off-line*. Um exemplo é encontrado na fala do estudante 11:

[...] No nosso curso houve apenas a aula inaugural. Nesse encontro foi impossível conhecer os colegas, pela ansiedade que todos apresentavam com relação ao curso. Se tivesse havido no decorrer um encontro ou dois, acho que procuraríamos as pessoas com as quais identificamos algumas afinidades.

Este depoimento sugere que encontros presenciais poderiam complementar experiências que já foram vividas no ambiente *on-line* e também reforça a afirmação de Turkle (1999) sobre a necessidade das pessoas de encontrarem-se presencialmente.

Muitos estudantes alegam que interagiram mais e construíram relações mais fortes com colegas de curso que trabalham na mesma unidade ou viviam na mesma cidade. Este fato reforça a ideia da que as experiências *on-line* e *off-line* podem se complementar, conforme afirmado pelo estudante 5: “a minha relação se deu melhor com colegas que também trabalhavam comigo, assim podíamos discutir sobre as atividades ao vivo”. A partir de tal apontamento e dos dados levantados anteriormente, é viável dizer que o *on-line* e o *off-line* podem ser considerados locais de encontro e não apenas uma forma de se relacionar. Portanto, talvez não seja válido categorizar os relacionamentos, classificando-os como *on-line* ou *off-line*, pois esses devem ser compreendidos como os meios que proporcionam o desenvolvimento das relações. Seria mais correto afirmar que um relacionamento está *on-line* ao invés de afirmar que ele é *on-line*.

Além disso, diante do exposto, é válido que seja retomado o que já foi dito sobre a não transparência da plataforma. O meio em que ocorrem os relacionamentos determina grande parte das dinâmicas ocorridas, pois, segundo Manovich (2001), a interface vem a desempenhar um papel crucial na interpretação das informações por ela veiculadas. Portanto, as relações assumem dinâmicas diferentes de acordo com o meio que se utiliza como plataforma.

Outro dado que destacou-se nas entrevistas foi o apontamento feito por alguns estudantes que sugeriram que, para que houvesse um melhor relacionamento, seria importante a inserção de mais atividades síncronas, como *chats* e *web* conferências. Isto pode ser um indício de que, para estes estudantes, o retorno imediato é estimulante. Receber respostas simultâneas em um ambiente marcado pela aceleração, como é o caso do virtual, parece contribuir para que as pessoas não se sintam sozinhas. Se analisarmos a fala do estudante 1 podemos perceber que o fato de encontrar colegas *on-line* parece ser um estímulo para que ocorra um diálogo: “Minha relação se deu com a tutora principal de forma harmônica e interativa. Quanto aos colegas não posso dizer o mesmo, pois como houve uma grande evasão, acabei trocando maiores informações com uma colega de trabalho que também cursava a especialização e com mais 2 ou 3 pessoas que permaneciam ativas no ambiente”.

Outro caminho investigado por esta pesquisa e proposto por alguns estudantes é buscar explorar o potencial de construção de relacionamentos que já se desenvolvem nas redes sociais pela internet. Nestas redes é possível que se verifique as formas de relacionamento já estão dadas. Portanto, transformar a plataforma do curso em uma estrutura mais próxima a uma rede social pode, por um lado, gerar ganhos, pois traria para a EaD características que parecem ser bem-sucedidas nas redes sociais. Por outro lado, essa mudança pode trazer prejuízos ao modelo de aprendizagem, uma vez que

a EaD, por ser um método de ensino formal, necessita manter um mínimo de rigor acadêmico para que possa funcionar. Isto porque é válido que seja levada em consideração a natureza de cada um dos meios, o que pode ser percebido na fala do estudante 27: “Não vejo necessidade de tornar uma plataforma interativa de estudo em rede social com o objetivo de relacionamentos”.

Outra sugestão que trata da aproximação do curso com as redes sociais pode ser encontrada na opinião do estudante 21. Para ele, é preciso que ocorra “[...] mais estímulo para que as pessoas se conheçam fora da plataforma de estudo, através do Facebook ou Twitter, por exemplo. Uma boa ideia talvez seria um grupo no Face. Um lugar onde as pessoas pudessem se conhecer fora do ambiente acadêmico, que pudessem falar sobre outros assuntos também”. Este tipo de procedimento já ocorre em diversos cursos, mas normalmente a iniciativa parte dos estudantes ou do tutor, e não algo proposto pela instituição. De qualquer forma, tal ação, por mais que seja eficiente, desloca o estudante para outro espaço e isto, por um lado, pode retirar do espaço formal do curso grande parte dos diálogos e discussões de ideais. A mediação do conhecimento por parte da instituição, e mais especificamente do tutor, seria mais difícil, uma vez que o novo espaço de discussão poderia estar em muitos lugares.

Outro fator que precisa ser levado em conta é que os membros de grupos *on-line* tendem a desenvolver sentimento de apego com os registros que são gerados nestes espaços. São como memórias do grupo, e para muitas pessoas são quase um patrimônio (TURKLE, 1999). Permitir que tais registros fiquem longe da plataforma é deixar de lado grande parte do sistema-produto de um curso. Segundo Moraes (2010, p.20), “hoje a estética, a interface, a afetividade e a usabilidade são também reconhecidos como fatores determinantes de qualidade. Já se é capaz de projetar o desejo de obter um produto, o amor, a estima e o convite a seu uso”. Portanto, manter o registro das atividades dos grupos na plataforma pode ser uma das maneiras de agregar valor ao sistema-produto oferecido por uma instituição de ensino.

Há de se levar em conta que esta versão do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional foi destinada a colaboradores do Senac-RS. Portanto pode-se considerar que o conhecimento disseminado vai além do conteúdo proposto. Ele carrega em si a possibilidade latente de ser um dos meios de disseminação do modelo da empresa para os seus colaboradores espalhados em todo o estado. Isto exige que o curso esteja alinhado com as diretrizes do PPP do Senac-RS. As características que a empresa deseja disseminar necessitam ser expressas tanto de forma objetiva quanto subjetiva. Portanto, se o modelo da empresa expresso pelo PPP aponta para a necessidade da construção de indivíduos reflexivos que constroem suas próprias identidades baseados em reflexões a cerca do mundo, é fundamental que o curso priorize isto. Tal atitude, traz à tona a centralidade de temas como construção de identidade, desenvolvimento de relacionamentos, construção de diálogos e formação holística dos indivíduos.

Portanto, as reflexões levantadas por esta pesquisa desencadearam em sugestões de diretrizes que podem vir a contribuir no desenvolvimento do sistema-produto do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional elaborado pelo Senac-RS na modalidade EaD.

6.6 Possíveis ações estratégicas para promover o desenvolvimento do sistema-produto da Especialização em Docência do Senac-RS

As percepções encontradas por meio desta pesquisa contribuem para uma melhor compreensão das percepções dos participantes quanto ao sistema-produto da EaD oferecida pelo Senac-RS. Tais resultados podem ser úteis para enriquecer o diálogo quanto ao desenvolvimento de relações na EaD e também para aprofundar a abordagem do Design Estratégico em diferentes setores econômicos.

Entretanto, tal análise torna-se mais pertinente uma vez que, além de lançar um olhar crítico sobre o tema, colabora apontando possíveis caminhos que podem contribuir, tanto com a instituição, quanto com a capacidade de articulação do Design Estratégico neste mercado que se modifica tão rapidamente.

Por este motivo, foram construídas algumas propostas e diretrizes que nasceram das percepções colhidas nesta pesquisa e que são apresentadas nos seguintes subcapítulos.

6.6.1 Aproximação com as redes sociais

Conforme mencionado anteriormente na análise, as redes sociais pela internet já se constituíram como espaços de construção e manutenção de relacionamentos devido à sua natureza, porém incorporar tais linguagens ao curso analisado pode fazer com que ele perca algumas características próprias das dinâmicas educacionais. Aliado a isso, podemos encontrar uma alta taxa de estudantes do curso analisado que buscam não se expor em redes sociais. Entretanto, não há como negar que as redes sociais possuem características fundamentais à EaD. Assim, torna-se pertinente sugerir uma integração entre as duas plataformas.

Portanto, acredita-se que um dos caminhos a ser pensado trata-se da construção de uma integração entre as redes sociais e a plataforma de EaD utilizada no curso. Com isto, não seriam realizadas mudanças significativas na plataforma do curso e nem em sua estrutura. A proposta também não implicaria na obrigatoriedade da adoção do sistema por parte do estudante, que,

preferindo, tem a opção de realizar toda a sua formação utilizando apenas o Moodle. Neste caso, a plataforma disponibilizaria algumas funções extras de integração com as redes sociais.

Tal mecanismo torna-se viável uma vez que o curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional é realizado por meio da plataforma Moodle, que sendo um software livre, permite que sejam realizadas certas alterações na sua estrutura.

Devido aos resultados encontrados nesta pesquisa, acredita-se que tal integração deva ocorrer primeiramente com o site de redes sociais Facebook. Portanto, sugere-se que seja implantada a metodologia desenvolvida por Braz et. al (2011), que prevê a integração do Facebook com a plataforma Moodle. Segundo os autores “o objetivo é agregar o Facebook ao processo de ensino para utilizá-lo como plataforma de comunicação entre alunos e professores e para explorar o seu potencial de atrair e engajar os estudantes” (BRAZ et. al., 2011, p. 908).

Os autores sugerem que a integração ocorra por meio de um *plugin* desenvolvido para o Moodle, que tanto o professor quanto estudantes devem habilitar e, preferencialmente, vincular a sua conta do Moodle à sua conta do Facebook. Isto permitiria que “quando alguma informação for gerada no ambiente Moodle (por exemplo o professor cria um novo post) ela será automaticamente replicada no Facebook, permitindo que os estudantes recebam efetivamente essa informação e possam discutir a respeito dela” (BRAZ et. al., 2011, p. 908). Todavia, para que a discussão seja acompanhada na própria plataforma do curso é necessário que ocorra o caminho de volta da informação, sendo essa acessada igualmente pelos estudantes que resolverem não aderir ao sistema. Isso também permitiria que as discussões permanecessem registradas na área base de dados do curso. Para tanto, o mecanismo tem a função de monitorar as discussões referentes ao curso que se desenvolvem no Facebook e pode apresentá-las de volta no Moodle. Assim, é possível ao estudante participar a partir da rede social, bem como ao professor avaliar o desempenho dos seus estudantes em ambas as plataformas (BRAZ et. al., 2011).

O sistema permite também a integração do calendário do curso ao calendário do Facebook. Com isto, o estudante pode acessar sua agenda de tarefas e eventos de qualquer um dos dois lugares. Ao navegar pela rede social, por exemplo, é possível ao estudante ver as tarefas relativas ao curso agendadas por ele ou pelo tutor.

Segundo Braz et al (2011), a integração entre os dois ambientes pode proporcionar também as seguintes funcionalidades: 1) sistema de mensagens integrado, permitindo que as mensagens enviadas pelo Moodle sejam acessadas também pelo Facebook; (2) acesso à questionário desenvolvidos no Moodle por meio do Facebook, permitindo notificação de criação e possibilitando que os estudantes respondam ao questionário a partir do Facebook; (3) notificações no Facebook quando os resultados de avaliações e notas forem postadas no Moodle; (4) notificar os estudantes no Facebook quando

forem criadas novas páginas nos blogs do curso, estimulando-os a contribuírem para que o conteúdo gerado se torne cada vez mais completo.

Acredita-se que a adoção do sistema de Braz et al (2011) possa contribuir para a construção de identidade virtual entre os estudantes e para o desenvolvimento de melhores relações entre participantes do curso analisado. Isto porque a proposta busca convergir o ambiente educacional com o ambiente de redes sociais. Com isto, as linguagens utilizadas pelos dois ambientes podem se complementar, ocorrendo mutuamente. O estudante que optar por aderir ao sistema, consegue acessar o curso por meio de uma interface voltada para a construção de relações. Assim, muda-se o meio de acesso, permitindo que a percepção que ele tem da mensagem também se altere (MCLUHAN, 2007). Em outras palavras, a interface voltada para a construção de relacionamentos das redes sociais é uma forma de estimular a construção de relacionamentos no curso.

Esta integração é um modo de promover ações que levem os estudantes a visualizar outros conteúdos postados pelos colegas de curso, como perfil, fotos, postagens de textos e comentários. Portanto, conhecer diferentes aspectos que não se relacionam às dinâmicas educacionais é uma forma de colaborar para a construção de pontos de contato entre os estudantes, proporcionando um processo de identificação entre eles (MORIN, 2006).

Integrar as redes sociais à plataforma do curso pode proporcionar que o espaço de um invada o espaço do outro. Sendo assim, as fronteiras entre o espaço educacional e o espaço informal poderiam ser reduzidas. Ao navegar no Facebook o estudante conseguiria receber conteúdos e discussões relativos ao curso. Isso poderia motivá-lo a participar mais assiduamente. Afinal, o estudante não necessitaria entrar no Moodle para participar do curso. O espaço social destinado à relacionamentos seria invadido pelo espaço acadêmico. O oposto também aconteceria, fazendo que os momentos dedicados ao curso sofressem interferências do espaço de relacionamentos. Deve-se levar em conta que ambas as esferas fazem parte da vida dos estudantes. Não se pode separar a esfera da educação e do lazer, assim como não se pode separar o formal do informal. São elementos que convivem nas vidas de cada indivíduo. Separar tais aspectos é ignorar a complexidade existente nas pessoas e na sociedade. Os dispositivos educacionais devem permitir que os indivíduos se desenvolvam em todas as esferas de sua vida.

6.6.2 Promover encontros presenciais

As entrevistas realizadas nesta pesquisa demonstram que, para os estudantes, as relações virtuais parecem não se completarem nelas mesmas. Há indícios de que os entrevistados desejam o

encontro presencial. Portanto, o *off-line* e o *on-line* parecem representar duas faces de um mesmo aspecto, e tendem a construir um desejo de convergência entre ambos (TURKLE, 1999).

A promoção de encontros presenciais pode ser um dos modos da instituição promover experiências significativas para os seus estudantes. Logo, o produto educacional não se completaria apenas no aprendizado adquirido no curso, mas na realização de um desejo latente de grande parte dos estudantes. Com tais atributos integrados ao sistema-produto do curso, os estudantes passariam a relacionar a Especialização em Docência para a Educação Profissional do Senac-RS à um momento de concretização de uma expectativa, sendo que o resultado obtido com isto pode fazer com que este sistema-produto proporcione aos estudantes a construção de vínculos que modifiquem a sua história pessoal (CELSCHI, 2006).

Frente a isso, sugere-se que a instituição promova mais encontros presenciais além dos existentes, pois na aula inaugural os estudantes ainda não se conhecem e, por conseguinte, não construíram, ainda, nenhum tipo de vínculo. Já o trabalho de conclusão de curso é o final do processo, e por isso, se os indivíduos quiserem manter contato ele acaba se passando fora da esfera do curso. Acredita-se que seria válido reunir os estudantes, algumas vezes durante o curso, em viagem de estudos ou seminários. Caso agendados com antecedência seria possível uma organização de tempo e horários. Além disto, estes eventos, ao construírem grande expectativa nos participantes, conseguiriam, possivelmente, gerar um maior interesse dos estudantes pelo curso com um todo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar voz aos estudantes é permitir que a EaD seja problematizada por meio da visão do seu consumidor. E para o Design Estratégico, este personagem é um dos pontos centrais que norteiam a projeção de qualquer sistema-produto. O ponto de partida desta pesquisa foi tentar compreender como ocorrem as relações entre participantes de cursos ministrados na modalidade EaD. Compreender isto, talvez possa ser um primeiro esforço na tentativa de explicar a alta taxa de evasão ocorrida na modalidade e construir meios para diminuí-la. Contudo, a investigação acerca das relações desenvolvidas, também leva a pesquisa a investigar acerca de como os estudantes acabam se expressando no ambiente virtual e as possíveis implicações que isto exerce nas relações virtuais.

Para tornar tal investigação viável, construiu-se um olhar a partir de autores como Celaschi e Zurlo, que contribuíram na discussão acerca do Design Estratégico; Edgar Morin, que tornou possível uma visão acerca da complexidade, que deve ser levada em conta em trabalhos desta natureza; Flusser e Mc Luhan, que auxiliam no debate a cerca da influência do meio digital na construção das relações; Turkle e Maffesoli, por meio dos estudos a cerca da socialidade e das relações. A partir de tais autores construiu-se um diálogo que tornou possível analisar a opinião dos estudantes à luz do Design Estratégico. E isto porque o Design Estratégico tem um olhar diferenciado e abrangente, que procura não levar em conta apenas o produto que deve ser entregue ao consumidor, mas todos os atributos que farão parte da construção do sistema-produto do objeto projetado.

Por meio disto, percebeu-se que os estudantes do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional ministrado pelo Senac-RS consideram que os contatos estabelecidos com colegas no ambiente virtual são importantes para o desenvolvimento do curso. Contudo, a convivência *on-line* desperta o desejo do encontro presencial. Com isto, infere-se que tanto o *on-line* quanto o *off-line* não se anulam e nem competem entre si. Eles fazem parte da experiência de relacionamentos destes indivíduos. São partes constituintes de sua estrutura social.

Percebe-se também que pode haver uma relação entre a construção de identidade virtual e o desenvolvimento de relações entre os estudantes analisados. Portanto, a construção de laços entre os participantes passa necessariamente por uma discussão acerca tanto da identidade virtual quanto dos meios que proporcionam que ela ocorra. Desta forma, o ambiente virtual torna-se um dos responsáveis por viabilizar tal construção. Sua apresentação, ferramentas e funcionalidades constituem-se nos principais meios de construção de identidade virtual. Com isto, um ambiente basicamente textual e padronizado, como no caso do curso analisado, acaba possibilitando que o estudante construa uma identidade linear e uniforme.

Contudo, dentro da estrutura disponibilizada pelo curso, percebe-se que os estudantes que já haviam realizado outras formações na modalidade EaD antes da Especialização em Docência, assim como os estudantes que residem no interior do estado, apresentaram maior facilidade de construir relações com os colegas. O oposto ocorre com os estudantes que residem em Porto Alegre ou que nunca haviam realizado outro curso nesta modalidade. Identificar tal perfil pode contribuir para a projeção de novos cursos para públicos semelhantes. Todavia, tal observação faz com que se lance um olhar atento ao público que nunca realizou cursos em EaD. Isto porque, a sua primeira experiência pode ser determinante para a sua satisfação.

A contribuição do Design Estratégico para esta pesquisa encontra-se no modo de abordagem do objeto observado. Portanto, o produto educacional passa a não ser a única mercadoria projetada. Todo o contato do estudante com a EaD passa a ser levado em conta. Um olhar para as relações estabelecidas neste curso busca justamente agregar valor a uma das principais experiências que pode ser obtidas no curso: o convívio com os colegas.

Dessa forma, se o contato pode torna-se um dos principais atributos de valor do sistema-produto, projetá-lo torna-se uma ação que tende a aumentar as chances de satisfação do cliente. Assim, o presente estudo aponta possíveis ações estratégicas que poderiam contribuir com esse resultado. A construção de um aplicativo que integra a plataforma Moodle ao Facebook é uma forma de contribuir na construção de identidade virtual, uma vez que as redes sociais possuem ferramentas destinadas para tal fim. Além disto, a conexão por meio do Facebook abre possibilidades para que os estudantes consigam enxergar a realidade dos colegas, construindo processo de identificação - fundamental na construção de relações.

Também deve se levar em conta que as redes sociais, devido a sua natureza, acabam sendo menos formais que os ambientes virtuais de aprendizagem. Portanto, a integração poderia contribuir para que o estudante participe de forma mais espontânea, uma vez que a linguagem das redes sociais incentiva essa comunicação. Outra consequência da integração poderia ser a participação mais constante dos estudantes, uma vez que eles acabariam vendo as postagens relativas ao curso nos seus momentos de lazer.

É válido ressaltar que tal integração entre a plataforma Moodle e o Facebook não devem ser obrigatórias, uma vez que muitos dos entrevistados afirmam que preferem não se expor nas redes sociais. Consequentemente, esta não pode ser a única estratégia. Cabe levar em consideração que os estudantes analisados desejam o encontro presencial como forma de completar o seu relacionamento com os colegas. Desse modo, esse retorno dos participantes reforça a importância de que a instituição promova tal encontro como forma de agregar valor ao sistema-produto do curso. O momento do encontro presencial pode ser planejado para tornar-se o ponto mais marcante e memorável do curso.

Entende-se que esta discussão possa ser aprofundada com a aplicação desta pesquisa em outros públicos. Isto poderia colaborar para um aprofundamento acerca das relações virtuais e especialmente em EaD. É válido também que se avance na direção de compreender qual a influência das relações no aprendizado em cursos na modalidade EaD. Com isto, pode-se construir os meios para que os cursos projetados nesta modalidade consigam proporcionar experiências cada vez mais positivas para os estudantes. A atuação do Design Estratégico entra justamente neste ponto: elevar ao máximo as possibilidades de um sistema-produto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985

Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8> Acesso em: 15 jul. 2011

BAUDRILLARD, Jean . **Simulacros e Simulação**. Lisboa, Relógio D’Água Editores, 1991.

BELLONI, Maria Luiza. **Didática do ensino a distância**. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRAZ, Lucas M, SERRÃO, Tássia; PINTO, Sérgio Crespo C. S.; CLUNIE, Gisela. **Um Mecanismo para a Integração entre o LMS Moodle e o Site de Redes Sociais Facebook**. Aracaju: Anais do XXII SBIE - XVII WIE, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELASCHI, Flaviano. **Dentro al progetto: appunti di merceologia contemporânea Stumenti e pratiche per la ricerca applicata**. Roma: Carocce, 2006

CensoEAD .br : 2009 / Abed (Associação Brasileira de Educação a Distância) ; [tradução para o inglês Opportunity Translations]. - São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. Ed. Bilíngue: português/inglês

Censo ead.br : relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009.

Estivalet, Gustavo Lopez, Hack Josias Ricardo. **Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral**. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín; Curitiba 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FRANZATO, Carlo. **O design estratégico no diálogo entre a cultura de projeto e a cultura de empresa**. Strategic Design Research Journal, 3(3):89-96 setembro-dezembro 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

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

Legislação Federal do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 fev. 2012

LALEUZA, José Luiz; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. **As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização**. In: Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, Pierre – O Que É O Virtual?. São Paulo, Editora 34, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós modernas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

MANZINI, Ezio; VEZZOLI, Carlo Arnaldo. **A strategic design approach to develop sustainable product service systems: examples taken from the ‘environmentally friendly innovation’ Italian prize**. Journal of Cleaner Production, Received 7 January 2002; accepted 27 October 2002

MANOVICH, Lev. **The language of new media**. Disponível em: <<http://www.manovich.net/LNM/Manovich.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEC, Ministério da educação e Cultura. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/mec/index.htm>> Acesso em 10 jul. 2012.

MORAES, Dijon de. **Metaprojeto: o design do design**. São Paulo: Blucher, 2010

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2006

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. In: Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PETERS, Otto. **Distance Teaching and Industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline**, in SEWART, D. e alii (eds.), *Distance Education: International Perspectives*. Londres/ Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin'S, 1983.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional**. In: *Educação Online*. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

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

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SENAC. Especialização em Docência para a Educação Profissional - 1ª Edição. Disponível em: <<http://portal.senacrs.com.br/site/cursosDetalheTurmas.asp?idCurso=679&unidade=66&nivel=33>> Acesso em: 9 fev. 2013.

SENAC. http://portal.senacrs.com.br/site/institucional_historico.asp Acesso em: 15 out. 2012

SILVA, Elizabeth Bortolaia. **Pós-fordismo no Brasil**. In: *Revista de Economia Política*, vol. 14, nº 3 (55), julho-setembro/1994.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix. 2006

TRINDADE, A. et alii. **A Universidade Aberta: Um Sistema de Comunicação Multi-Mídia**. In: *Sinal*, nº 0. IPED – Instituto Português de Educação a Distância, 1994.

TURKLE, Sherry. **Life on the screen: identity in the age of the internet**. New York:: Simon & Schuster Paperbacks, 1995.

TURKLE, S. **Sherry Turkle: Fronteiras do real e do virtual**. [dezembro de 1999]. Porto Alegre: *Revista FAMECOS*, nº 11, dezembro 1999, semestral, p. 117-123. Entrevista concedida a Federico Casalegno.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZURLO, Francesco. **Design estratégico**, in AA. VV., *Gli spazi e le arti*, Volume IV, Opera XXI Secolo, Editore Enciclopedia Treccani, Roma, 2010.

ANEXO A - Entrevista presencial realizada com Daiane Grassi – pedagoga responsável pela coordenação da Especialização em Docência para a Educação Profissional.

Entrevistador: Primeiramente gostaria que você explicasse um pouco da estrutura do curso.

Daiane Grassi: Esse curso, em especial, é diferente dos outros 9 que temos. Ele é organizado por eixos que se complementam. Além disto, existem as comunidades de práticas que acontecem em paralelo. A organização de docentes é diferente também. Em todos os outros cursos nós temos um docente por componente curricular. Neste a gente tem um docente que atua ao longo de todo o curso. No início eu achei um pouco estranho, mas depois que fui entender a proposta do curso. Esse professor atua como mediador. Uma pessoa que fica ali o curso inteiro. São profissionais da área de educação, com formação e mestrado na área da educação e formação de docentes. E eles passam o curso inteiro fomentando e fazendo desafios para o docente refletir sobre a sua prática. É um curso bem prático e reflexivo voltado para a reflexão e a prática do docente. No total são 7 tutoras responsáveis pelo curso. É um grupo bem voltado para educação a distância e formação de professores.

Entrevistador: Como é a estrutura do curso. Quantos estudantes? Quando começou?

Daiane Grassi: Começou em 2010 com um grupo de 300 estudantes, todos docentes do Senac. Eram 10 turmas de 30 alunos cada. Em 2011 tivemos uma entrada de mais três turmas e 2012 mais três turmas. São 16 turmas. E este ano estamos com previsão de mais 5 turmas em função do crescimento da rede de educação a distância e dos cursos técnicos a distância. Temos uma previsão de atender vinte mil alunos em todo Brasil.

Entrevistador: Sobre esta turma que iniciou em 2010, são todos docentes do Rio Grande do Sul?

Daiane Grassi: Sim. Todos.

Entrevistador: Todos são funcionários do Senac?

Daiane Grassi: Sim. Mas ao longo deste tempo houveram alguns desligamentos ou algumas pessoas que saíram. Demos oportunidade para estas pessoas terminarem o curso. E eles seguiram cursando, mesmo não estando mais no Senac

Entrevistador: Como ocorre o contato com os alunos?

Daiane Grassi: O contato basicamente acontece no ambiente virtual, no Moodle. Mas fizemos várias estratégias porque na educação a distância, o índice evasão é muito grande. Marcamos *web conferences*, via Skype com as escolas, agendando horários para que os professores fossem para lá participar.

Entrevistador: Nesta *web conference*, só o professor fala e os alunos escutam ou existe a via de mão dupla?

Daiane Grassi: Tinha uma via de mão dupla, porque a gente ia para uma sala com *web cam* e os estudantes faziam o mesmo. Aí a gente podia se enxergar, conversar. Foi bem tranquilo. Serviu para o esclarecimento de dúvidas. Não foi uma aula propriamente dita.

Entrevistador: E como funcionava esta *web conference*? O professor estava de um lado e existiam vários alunos do outro lado?

Daiane Grassi: Sim. Agendávamos com o Senac da cidade. Por exemplo: Segunda-feira só com o pessoal de Uruguaiana. Daí todos os docentes desta cidade iam para uma sala e conversávamos com todos os ao mesmo tempo.

Entrevistador: Mesmo se não fossem da mesma turma?

Daiane Grassi: Sim. Até, quando organizamos as turmas, procuramos dividir para não haver turmas só com pessoas de uma só cidade. E isso teve seus pontos positivos e negativos. Os positivos é que a gente queria proporcionar uma integração maior entre os docentes das escolas. E os pontos negativos é que eles gostam de estudar juntos na mesma turma. Mas ao longo do curso fazíamos reuniões com as professoras todas as terça-feira, para que a gente tentasse manter as turmas o mais alinhadas possíveis. O que acontecia em uma, acontecia na outra. Combinávamos de dar retornos bem alinhados. Tudo para que não houvessem comparação entre as turmas. Por isso não houve reclamações do tipo: na minha turma foi dado isso, mas na outra aquilo... Este tipo de retorno não teve. O grupo de professoras andavam bem alinhadas.

Entrevistador: Fora a *web conference* que outros tipos de relações haviam?

Daiane Grassi: Basicamente o ambiente virtual (Moodle). A gente fez duas vezes esta estratégia da *web conference*, que não era obrigatório. Participava quem tinha dúvidas ou estava com atividades pendentes e não conseguiu andar junto com a turma.

E as gurias fazem bastante contato telefônico com aqueles alunos que estão com atividades muito atrasadas. Por que a gente sabe que na educação a distância é importante obedecer um cronograma de estudos, porque senão o aluno se perde no meio. E se isso acontece, é muito complicado colocar tudo em dia. Então a gente tem esse pessoal de suporte que faz contato por telefone. Mas a interação maior é dentro do ambiente.

Entrevistador: Então as estratégias, fora do ambiente, são Skype, *web conference* e ligações telefônicas. Mas essas ligações são de acompanhamento?

Daiane Grassi: Sim. Para quem está precisando de acompanhamento, está perdido ou atrasado.

Entrevistador: Mas é o professor que liga?

Daiane Grassi: Existem alguns contatos feitos por professores. Mas não é o padrão e nem sistemático. Normalmente isso ocorre quando existe um problema maior.

Entrevistador: Mas o acompanhamento telefônico é apenas neste curso ou em todos?

Daiane Grassi: Isto é comum. As ligações de acompanhamento são comuns na unidade de EaD. E não só nos cursos de pós-graduação, mas nos cursos FIC e técnico temos uma equipe de atendimento, para quem a gente encaminha uma lista dos alunos que estão atrasados ou que estão com dificuldades. Isso para ver se estão tendo alguma dificuldade no ambiente ou para que possamos saber o que está acontecendo. Assim a gente pode levar a turma toda junta.

Entrevistador: E no ambiente virtual, como é esta relação? Como é o contato?

Daiane Grassi: No ambiente tem algumas ferramentas. Basicamente, o mais utilizado é o fórum de discussão. Percebemos que ele é a melhor ferramenta, pois possibilita que cada um entre no seu horário e no seu tempo. Já o chat, achamos um pouco complicado. É bem difícil, ainda mais, neste público que é de docentes, que tem aulas manhã, tarde e noite. Então é bem complicado achar eles em chat. É difícil uma turma ter esse tempo.

Entrevistador: Então, o chat é usado mais para o aluno tirar dúvidas com o professor quando encontrar ele *on line*?

Daiane Grassi: Sim, é mais neste sentido. Mas tem alguns encontros maiores de chat que são marcados com bastante antecedência. Mas isso não é o padrão. O que mais acontece são os fóruns de discussão e mensagens individuais que os estudantes acabam trocando com os professores.

Entrevistador: Como tu percebes a relação neste ambiente? Como é a relação com os professores e entre os próprios estudantes? Tu achas que acontece uma interação natural ou ela precisa ser forçada?

Daiane Grassi: Eu acho ela é bem natural, porque as professoras fomentam, por mensagens individuais, mandando notícias, questionando quem está atrasado e parabenizando quem fez as atividades. Acho que ela vai acontecendo de forma bem natural. As professoras tem uma carga horária disponível para fazer esse atendimento. Elas tem 15 horas por semana para cada turma. E então acabam entrando todos os dias, interagindo todos os dias, mandando mensagens todos os dias. E é muito legal quando os alunos retornam dizendo que é bom ter alguém que está lhes dando atenção. Assim acabamos conhecendo mais o aluno do EaD do que do presencial. No EaD a estemos sempre ali. E o aluno está sempre dando retornos do tipo: estou com a atividade atrasada por tais motivos. E por isso acabamos sabendo sobre a vida dele. Descobrimos o porque as coisas estão acontecendo. No presencial, a gente pode ter uma turma com 60 ou 70 alunos e não se consegue dar este atendimento individualizado. Não se consegue saber o que está acontecendo na vida de cada aluno. Não se consegue personalizar o estudo de cada um. Na EaD é diferente. A gente consegue dar esse

atendimento personalizado. A gente consegue saber quem está devendo atividades e porque. Por isso se consegue ter mais contato. Saber mais da vida dele. E essa comunicação acaba fluindo mais.

Entrevistador: Como que os aluno tem contato uns com os outros?

Daiane Grassi: Nos fóruns. A gente tem um fórum geral de avisos e notícias. Já é padrão: toda a semana o professor vai lá e libera alguma atividade e informa lá no fórum, junto com as orientações específicas. E também, algumas turmas tem fóruns do tipo “cafezinho” ou “papo de corredor”. Algumas coisas do tipo, aonde o pessoa pode se encontrar e falar mais.

Entrevistador: E os alunos utilizam bastante este espaço?

Daiane Grassi: Tem pessoas bem participativas. Que participam mais, que trocam mais. E outros nem tanto. E tem ainda os fóruns temáticos. Por exemplo: leituras de materiais, discussões, postagem de algumas tarefas. Ainda tem a possibilidade de mensagens individuais. Eles fazem atividades em grupo e podem se organizar por ali. Claro, o pessoal acaba trocando Facebook e outras ferramentas de comunicação por fora do ambiente. Mas fazemos a avaliação dentro do ambiente.

Entrevistador: Como ocorre a autoexpressão deste aluno dentro do ambiente? Quais as ferramentas que permitem que este aluno se expresse e mostre quem ele é?

Daiane Grassi: Na EaD isto é feito por meio dos fóruns e atividades. Acabamos conhecendo o aluno pela forma como ele escreve. Tem muita gente que diz que no EaD se pode pedir para alguém fazer a atividade para ti. Isso não existe, pois acabamos conhecendo os alunos pela forma como eles escrevem. Então vemos direitinho em uma pesquisa quando são eles que estão escrevendo ou quando eles copiam alguma coisa da internet. A gente acaba se conhecendo pela estratégia da escrita.

Entrevistador: A escrita é praticamente 100% da expressão do aluno?

Daiane Grassi: Sim.

Entrevistador: O único espaço de imagem é a foto que acompanha o seu nome (foto de perfil)?

Daiane Grassi: Sim e o espaço de perfil, em que ele pode escrever sobre si. Mas aí também é escrita.

Entrevistador: Ele se expressa a partir dos textos, no fórum, no chat, nos trabalhos, no perfil e na foto?

Daiane Grassi: Isso. E nas mensagens individuais, em que eles acabam entrando em contato direto com os colegas. Mas quando é o caso. Nem sempre acontecem trocas de mensagens individuais.

Entrevistador: E como professora, tu achas que consegue conhecer o teu aluno?

Daiane Grassi: Desse curso não. Mas no Especialização em Educação a Distância sim. Conseguimos conhecer bem eles pela escrita.

Entrevistador: Tu achas que é possível, a partir de um curso como este, criar amizades?

Daiane Grassi: Sim. E boas amizades. Porque eles tem um encontro presencial. Neste de Especialização em EaD, que eu atuo, existe a aula inaugural e a prova. No Especialização em Docência tem só a aula inaugural. Não tem a prova. E depois eles vem para o TCC.

Nesta Especialização de EaD, que eu atuo, já aconteceram muitas parcerias de trabalho. Já teve gente saindo como sócios, abrindo empresas. Tem boas parcerias. No de Especialização em Docência, alguns já se conhecem, pois são docentes da casa. Mas nos cursos abertos para o mercado acontecem bastante parcerias, porque fazemos bastante trabalhos em grupo. Recentemente eu fui convidada por uma turma, que criou um grupo no Facebook. Um grupo fechado. E daí eles me convidaram participar. Achei legal porque eles continuaram e contato.

Entrevistador: E esta estratégia de ir para outras plataformas, como Facebook e Orkut é comum? Elas acontecem com frequência?

Daiane Grassi: Que eu tenha sido convidada, foi só esta. Mas tem bastante. Eles estão sempre nas redes e me convidam. Tenho vários alunos no Facebook. Mas, criação de grupos, que eu lembre, foi só esta. Talvez tenham tido outras, que eu não tenha participado. Mas tem. Eles fazem. Porque eles são de EaD. Eles são das tecnologias. Eles acabam criando isto automaticamente.

Entrevistador: Tu notas que nos espaços do curso, dentro da plataforma Moodle, acontecem espaços de informalidade, que vão além das atividades de aula?

Daiane Grassi: Acabam acontecendo. A gente tem em algumas turmas este espaço de fórum, em que cada turma da um nome: hora do cafezinho, espaço do corredor.

Entrevistador: Mas é comum as pessoas utilizarem estes espaços?

Daiane Grassi: Depende de cada turma. As vezes eles solicitam. As vezes a gente abre e não tem participação. Em outras vezes tem mais participação. Eles acabam postando informações sobre eventos, congressos. Mas os próprios fóruns: mesmo sendo espaços formais, eles acabam tendo uma discussão mais livre. E é muito legal ver a participação deles, concordando e discordando. E não de uma maneira formal. A coisa acontece de uma forma mais natural.

Entrevistador: E quais são as estratégias que vocês usam para estimular as relações?

Daiane Grassi: A participação frequente das tutoras. Questionando, dando retorno. E isso é bem importante.

Entrevistador: Mas entre eles? Como estimulam os diálogos entre os alunos?

Daiane Grassi: Tem atividades em grupos. Tem atividades que no enunciado a gente já coloca algo como: poste e comente as postagens de mais dois colegas. Assim a gente acaba fomentando. E tem ainda as comunidades de prática. Este é um espaço em que, no início, tivemos

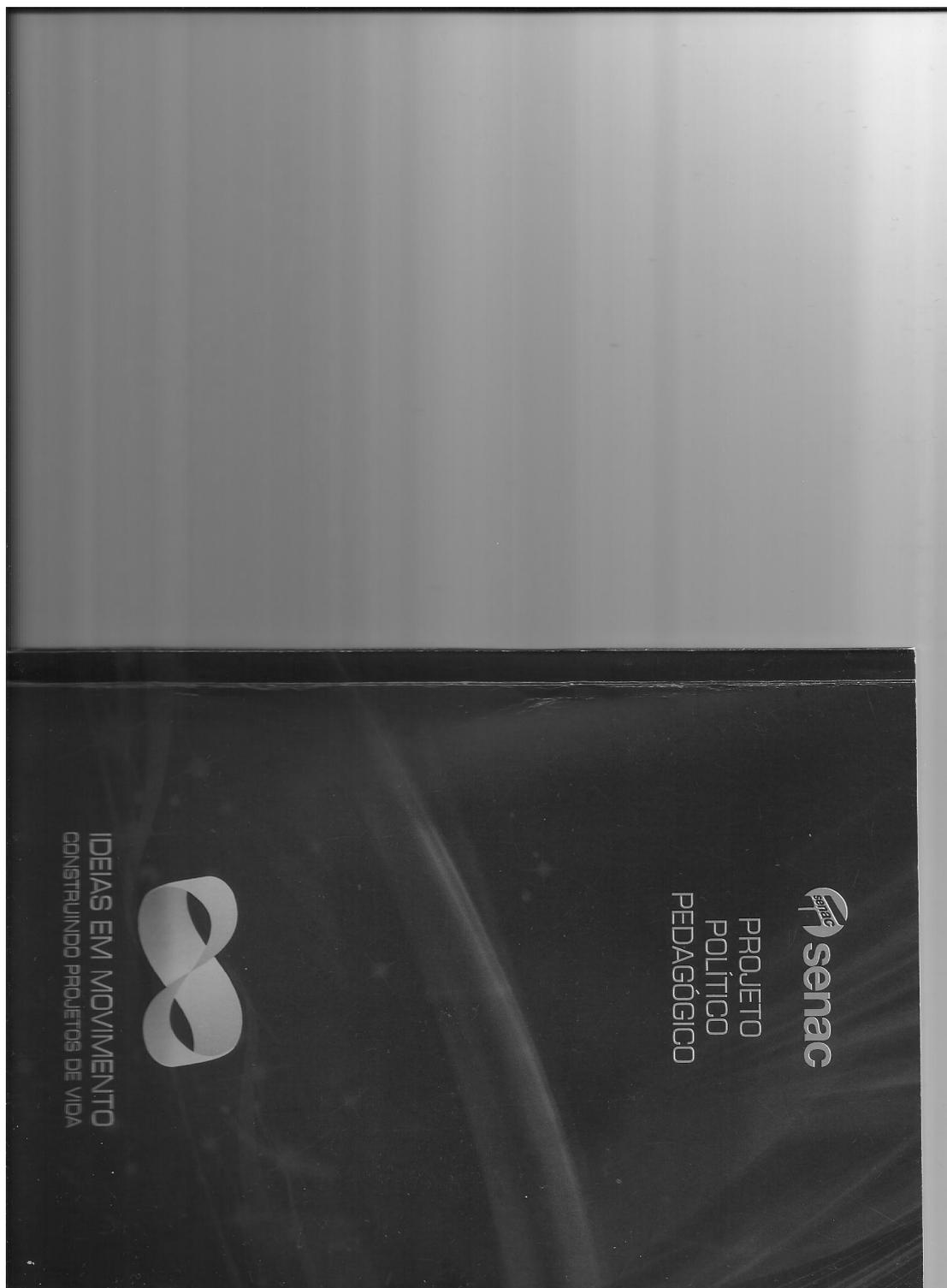
algumas dificuldades tecnológicas. Caía frequentemente. Mas agora está mais estável. É uma comunidade que acontece em paralelo.

Entrevistador: Mas dentro do Moodle?

Daiane Grassi: Sim. É um link de aula que iria para outro espaço Moodle. Estas 10 turmas que falei aconteceram aqui no Rio Grande do Sul. Mas, existe uma iniciativa maior, porque em 2010 iniciou uma formação para todo o Brasil. Cada departamento regional do Senac abriu 2 ou 3 turmas. Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro foram as turmas maiores, com 300 docentes. Nas outras, foram um menor número.

Existe ainda uma comunidade de prática que tem a intenção de criar interação entrem docentes de todo o Brasil. A ideia é que eles postem suas melhores práticas, dentro de seu eixo. Pois estas comunidades são organizadas por eixos tecnológicos, como informática, saúde e idiomas. E isto integra o Brasil inteiro. Tivemos bastante dificuldade, no início, até acertar bem a parte de tecnologia, pois é muita gente. Mas agora ela está mais estável.

ANEXO B - Programa Político Pedagógico do Senac-RS



SENAC-RS
Projeto Político Pedagógico

Idéias em Movimento -
Construindo Projetos de Vida



A FORÇA DO SISTEMA FOMENTO AO SEU LADO.

**Sistema Fomento-RS – Federação do Comércio e de Serviços
do Estado do Rio Grande do Sul**

Presidente: Flávio Roberto Sabhadini

**Senac-RS – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do
Rio Grande do Sul**

Diretor Regional: José Paulo da Rosa

NEP – Núcleo de Educação Profissional

GES – Gerência de Educação Superior

Gerente: Fabiane Franciscione

GET – Gerência de Educação Técnica

Gerente: Lídio José da Silva

Projeto Político Pedagógico – 2009

Organizadora

Fabiane Franciscione

Redatoras

Giselle Palma - GES

Vera Regina Flocke Keller - GES

Colaboração Técnica

Augusto Niche Teixeira

Christina Gislene Leiria

Fernanda Vaz Hartmann

Rodrigo Mota

Revisora

Christiane Lamke Gauss

Agradecemos

*... à Direção Regional e aos gestores do Senac-RS,
que apoiaram nosso trabalho!*

*... a toda comunidade Senac-RS, pelas contribuições, reflexões conjuntas
e múltiplos olhares, os quais possibilitaram aproximar este documento às
diferentes realidades da instituição!*

*... ao Grupo GERMIE, que trouxe o tensionamento de diferentes campos
de conhecimento, abrindo as portas do mundo e nos convidando a percorrer
diferentes caminhos!*

Eu te convidei para um encontro.

Esse encontro poderia não ter acontecido: bastaria que não aceitasses o convite, bastaria que eu não viesse.

Mas nós viemos!

E, porque viemos, eu pude passar a ver o mundo de outro ponto de vista: aquele que me mostraste...

... e pude compartilhar contigo minhas crenças, meus sonhos e minhas incertezas. Nosso encontro permitiu que eu aprendesse contigo e ensinasse o que já sei.

Agora não somos mais EU e TU.

Agora somos NÓS. Nossa identidade ficou marcada, de forma definitiva, por aquilo que cada um trouxe e por aquilo que cada um se permitiu receber.

Esse encontro de trabalho foi, acima de tudo, um encontro de mentes, corações e espíritos que almejam deixar um legado: foi um encontro humano.

Agora já não somos mais apenas nós: somos TODOS NÓS! Isso faz com que nenhum de nós saia daqui como chegou. Saímos mais fortes, mais sábios, melhores. Esse foi nosso propósito. Eis aqui nosso legado.

Sumário

1. Projeto Político Pedagógico: ressignificar por quê? 13
2. Caminhos percorridos: um encontro de ideias 16
3. O mundo em que vivemos, aprendemos e ensinamos..... 21
4. Senac-RS: transformando projetos de vida em realidade 25
5. Considerações finais – ainda que provisórias 57
6. Referências 62

1. Projeto Político Pedagógico: ressignificar por quê?

O aluno aprende quando se torna sujeito da sua aprendizagem, quando a escola faz parte do seu projeto de vida.

Moacir Gadotti

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento de extrema importância para as instituições educacionais, uma vez que constitui o

[...] plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização [...] de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, p.2).

É importante salientar que, até o ano de 2003, o Senac-RS desenvolveu suas ações educativas com base no documento Referências para a Educação Profissional do Senac-RS, organizado pelo Senac-DN¹. Visando aproximar essa proposta pedagógica às realidades regionais, no

¹ - *Das bases: 194* entidade do Senac - Departamento Nacional.

ano de 2004, o Senac-RS construiu seu primeiro Projeto Político Pedagógico. Esse deu visibilidade às ações educativas desenvolvidas até então, mostrou novas direções a seguir e, pouco a pouco, possibilitou a construção de uma nova identidade pedagógica à Instituição.

No entanto, no ano de 2008, percebemos que novas tendências, de diferentes naturezas – sociais, econômicas, educacionais, políticas, entre outras – configuraram-se no cenário mundial e local. Nesse sentido, e considerando que a educação está imbricada nessas transformações – ora condicionada, ora interferindo nos processos de transformação –, percebemos a necessidade de ressignificar o referido Projeto. Foi quando a reflexão coletiva tomou o lugar das certezas e passamos a conhecer melhor a nós mesmos, aos nossos pares, ao cenário histórico, territorial e cultural no qual nos localizamos.

As 40 unidades² participaram desse exercício de construção coletiva, o qual permitiu escutar as múltiplas vozes, reunir as diferentes autorias, identificar as diversas concepções acerca do mundo e da educação – reconhecendo professores, alunos e demais colaboradores do Senac-RS como integrantes de uma rede interdependente de pessoas, experiências e saberes.

Ao propor a ressignificação do Projeto Político Pedagógico/2004, o Senac-RS teve como objetivos:

- construir caminhos potencialmente formadores de cidadãos-trabalhadores críticos, solidários e conscientes de seu papel na sociedade e no mundo do trabalho, oportunizando-lhes uma formação sólida e abrangente, que se construa em fator de inclusão social e de realização pessoal e profissional;
- garantir a unidade pedagógica da Instituição, independentemente do nível ou da modalidade de educação;
- romper com a lógica dominante das verdades únicas e absolutas e das dicotomias próprias da modernidade: teoria/prática; certo/errado; bem/mal; entre outros.

² O Senac-RS conta com unidades que desenvolvem Educação Superior, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada.

Nessa perspectiva, e instigados pelos desafios implícitos nessa proposta, unimos esforços e propusemos reflexões de diferentes dimensões, por meio de diferentes estratégias.

O resultado desse trabalho é o que apresentamos a seguir, organizado nos seguintes capítulos:

1. Projeto Político Pedagógico: ressignificar por quê?
2. Caminhos percorridos: um encontro de ideias
3. O mundo onde vivemos, aprendemos e ensinamos
4. Senac-RS: transformando projetos de vida em realidade
 - Um novo jeito de aprender e ensinar
 - Afinal, quem ensina e quem aprende?
5. O lugar da inovação, da tecnologia e da pesquisa na educação do Senac-RS

Convidamos aos nossos pares, colegas e companheiros de profissão, a percorrerem este caminho conosco, na construção de uma proposta pedagógica que reflita as aspirações, desejos e utopias da comunidade Senac-RS, num permanente *movimento de ideias*, as quais possibilitem a *constituição de projetos de vida* que façam a diferença no mundo e na existência de cada um de nós!

2. Caminhos percorridos: um encontro de ideias

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a dominância de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, político, estético e citadamente, por nós, homens e mulheres.
(Freire, 1994, p. 91)

O trabalho de ressignificação do Projeto Político Pedagógico PPP Senac-RS se constituiu da realização de uma análise crítica dos referenciais que embasam as práticas educativas ora desenvolvidas pela Instituição, por meio da investigação das concepções que embasam a ação dos docentes, das expectativas dos alunos em relação à aprendizagem, além da pesquisa e do desenvolvimento de metodologias inovadoras para a educação do trabalhador.

Trabalho de tal magnitude exigiu a soma de esforços, percepções e saberes de todos os atores envolvidos no processo – gestores, docentes, colaboradores técnico-administrativos e alunos – sem prescindir do olhar de especialistas externos à Instituição, os quais contribuíram de forma efetiva por meio de seus diferentes pontos de vista.

Para a realização do trabalho de ressignificação foram utilizadas estratégias diversificadas, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar, tais como:

* Constituição do GERME – Grupo de Estudos sobre Recursos

- 16 -

- e Metodologias em Modelo Extremo – composto por consultores em Educação, Psicologia e Tecnologia da Informação.
- Criação de grupo de estudos no ambiente virtual Moodle, integrando as 40 unidades do Senac-RS.
 - Postagem de referenciais teóricos no ambiente Moodle com o objetivo de subsidiar tais discussões.
 - Pesquisa envolvendo alunos dos diferentes níveis e modalidades educacionais oferecidos pelo Senac-RS no sentido de identificar seu perfil, anseios, expectativas e percepções em relação à Educação Profissional na Instituição.
 - Realização do encontro *Idéias em Movimento*, reunindo sete profissionais de referência em suas respectivas áreas, os quais trouxeram contribuições no sentido de sugerir novas formas de aprender e ensinar no Senac-RS.

No objetivo de demonstrar de que forma essas diferentes ações se inter-relacionam e contribuem para o entendimento das concepções subjacentes às práticas educacionais desenvolvidas na Instituição, passamos a descrever, sucintamente, cada uma dessas estratégias.

O grupo GERME foi instituído com o objetivo de analisar criticamente o modelo de Educação Profissional atualmente praticado no Senac-RS e identificar metodologias e recursos inovadores para a Educação Profissional. Os integrantes do GERME reuniram-se semanalmente durante o ano de 2008, período no qual seguiram um cronograma de trabalho que incluiu a consolidação das conclusões das equipes das escolas.

Na primeira etapa do trabalho, o Grupo elaborou a análise crítica do PPP vigente e apresentou sugestões para a ressignificação do documento.

Paralelamente foi criado um grupo de estudos no ambiente virtual Moodle, no qual foram postados questionamentos no sentido de orientar as discussões das equipes.

A partir daí, as equipes das 40 unidades da Instituição desenvolveram o trabalho de leitura do Documento e responderam questões sobre as concepções apresentadas pelo PPP Senac 2004.

- 17 -

Na sequência, as unidades postaram no ambiente *Moodle* as respostas referentes aos questionamentos do primeiro instrumento de coleta de dados. Posteriormente, as questões foram analisadas pelos colaboradores integrantes do GERME.

Em uma segunda etapa, os colaboradores responderam às questões postadas no ambiente virtual, acompanhadas de sugestões de leitura para subsidiar as reflexões. Tais questões referiam-se às concepções sobre educação, homem, trabalho, qualidade de vida no trabalho, aprendizagem e avaliação. Além das unidades educacionais, contribuíram com suas reflexões as equipes do Núcleo de Operações (NOP) e da Assessoria de Marketing (AMKT), do Departamento Regional.

A fim de compreender os dados coletados a partir dos instrumentos citados, foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo, na qual o ponto de partida é a mensagen, levando-se em consideração as condições contextuais de seus produtores. Para tal foram observadas as seguintes etapas³:

- leitura de todo material a fim de possibilitar a percepção do todo;
- identificação de unidades de significado, o que possibilitou a definição de categorias;
- organização das falas em função das categorias;
- elaboração da síntese final.

O resultado dessa análise foi consolidado em relatório específico, o qual passa a subsidiar o presente documento.

No objetivo de incluir a percepção dos discentes no trabalho de ressignificação do PPP, foi realizada pesquisa com alunos das 40 unidades do Senac-RS, matriculados em cursos do nível da Formação Inicial e Continuada, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior de Graduação e Pós-Graduação. Foram aplicados, tabulados e analisados 1752 questionários por meio do software estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

3 - Método controlado a partir do esquema elaborado pelo Prof. Dr. Maria Augusta Sliun Gonçalves, a qual teve como referência Maria Cristina Leonardo Ferrares. Disponível em <http://spdeduc.org.br/discussao> (Acesso em 19 dez. 2009).

Os resultados foram agrupados de acordo com as alternativas disponíveis, nas questões fechadas; e conforme falas dos sujeitos da pesquisa, nas questões abertas. Nesse segundo caso as respostas foram agrupadas em categorias, a exemplo do que foi realizado na análise dos dados coletados junto aos colaboradores.

Nesse ponto do trabalho todos os segmentos da comunidade escolar haviam sido ouvidos e tiveram a oportunidade de expressar suas percepções e anseios em relação à Educação Profissional no Senac-RS. Dando continuidade ao trabalho de coleta de dados para a ressignificação do Projeto Pedagógico, foi realizado um encontro em modelo extremo, denominado *Ideias em Movimento*.

Realizado em um hotel na região metropolitana de Porto Alegre, em local extremamente adequado a um trabalho de reflexão, o encontro reuniu sete profissionais de referência nas áreas de educação, psicologia, qualidade de vida, pesquisa, ciência e tecnologia.

Durante o evento, realizado ao longo de dois dias, foram propostas cinco ideias para discussão dos participantes.

Num primeiro momento, a *Ideia 1* instigou os convidados a responderem sobre suas expectativas em relação ao encontro e possibilidades de contribuição pessoal para o trabalho de ressignificação do Projeto Pedagógico do Senac-RS.

Na sequência, a *Ideia 2* propôs o contraponto entre *realidade e utopia*, momento no qual os participantes convidados discutiram suas percepções acerca da relação entre mundo do trabalho, educação e desenvolvimento tecnológico na atualidade e numa perspectiva de futuro.

Em seguida, o primeiro dia de trabalho, a *Ideia 3* abriu espaço para o sonho, propondo que os participantes expressassem “as três coisas que gostariam de ver acontecer” num futuro próximo.

O segundo dia do evento iniciou com a *Ideia 4*, a qual propunha que nesse momento de transição paradigmática que vive a humanidade, fosse discutido aquilo que contribui para a evolução do ser humano, na perspectiva de uma educação para a inteligência.

A *Idéia 5*, "Concretizando Ideias", encontrou o encontro e trouxe as contribuições e sugestões dos especialistas convidados na forma de propostas de estratégias, recursos e metodologias inovadoras para a Educação Profissional do Senac-RS.

As discussões do encontro foram registradas em vídeo e totalizaram 14 horas de gravação. Para a análise e categorização do material foi utilizado o *software* NVIVO 8.

É no conjunto de saberes, concepções, crenças e expectativas expressas pelos interlocutores externos e internos abordados nas diferentes etapas desse trabalho de ressignificação, tensionados pelos referenciais teóricos pesquisados, que se ancora a proposta do novo Projeto Político Pedagógico do Senac-RS.

3. O mundo em que vivemos, aprendemos e ensinamos

Há um desassossego no ar: Temos a sensação de estar na orelha do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu.
(SOUSA SANTOS, 2005, p. 41)

As profundas transformações ocorridas ao longo da história recente da humanidade acarretaram uma pressão sem precedentes sobre os sistemas educativos.

Para dar início ao processo de reflexão acerca do mundo em que vivemos, faz-se necessário refletir sobre alguns fatores que marcam a história do século XX e que impactaram profundamente a sociedade, dentre os quais se destacam:

- * o desenvolvimento científico acelerado e os avanços tecnológicos, especialmente no que se refere às tecnologias da informação;
- * a reorganização dos processos produtivos;
- * a extinção progressiva do emprego formal e o surgimento de novas formas de relação e organização do trabalho, entre outros.

Esse século foi, também, marcado por um processo de desumanização e barbárie, o que deixou marcas indelévels na relação entre seres e sistemas. A busca do poder pelo poder, da eficácia pela eficácia, da dominação sobre o todo e do domínio predador do homem sobre a natureza caracterizaram o século XX como o *século do materialismo*, no qual o capital foi o motor dos anseios e desejos humanos. Um período em que o trabalho deixou de ser fonte da

realização e passou a se constituir em mera forma de sobrevivência: a vida humana resumida à tentativa de sobreviver.

A ressonância desses fatores sobre a dinâmica das relações no cotidiano reflete a imagem de uma sociedade que se distanciou dos princípios e valores que devem reger as relações humanas. Esse modo relega a um segundo plano – ou até mesmo inviabiliza – a busca pela construção de relações humanas autênticas e a formação de cidadãos/sujeitos capazes de refletir sobre sua existência.

A autora do terceiro milênio representa o despertar de um novo paradigma. Conforme Weil,

a educação no terceiro milênio deve adquirir uma dimensão holística capaz de transmitir e desenvolver a arte de viver em paz. Essa educação holística para a paz tem como metas a saúde do corpo, da mente e do espírito e a manutenção dos valores humanos (2000).

Para MORIN, a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa, ensinando a viver no sentido de tornar-se cidadão, “definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade.” (2008, p.65).

As palavras do autor soam como um convite para ingressarmos nessa reflexão, evidenciando qual é o papel da educação hoje. A redefinição do papel da educação exige a identificação dos novos papéis da escola, entendida como um espaço em transformação constante. Essa reflexão requer uma atitude de não conformidade com as práticas educacionais hegemônicas, as quais formam indivíduos numa perspectiva linear, contribuindo para a manutenção de uma sociedade desconectada de sua essência.

Tais práticas, sustentadas por políticas educacionais promotoras de processos de homogeneização e padronização, são incompatíveis com as demandas por uma educação crítica e reflexiva na sociedade contemporânea.

Quando a escola está comprometida com uma educação crítica e reflexiva, provoca

“[...] transformações, responsáveis por tecerem a realidade da vida, provocam avanços que exigem dos profissionais

análises constantes. Ao mesmo tempo em que as transformações contribuem para dignidade de vida no planeta, desestabilizam o ser humano, instigando-o a investir em valores pessoais, com significativas repercussões profissionais” (Franciscone, 2006, p.9).

Sendo assim, a educação na atualidade deve estar a serviço do desenvolvimento humano em sua forma mais plena, contemplando todas as dimensões constitutivas do ser ao longo de toda a vida.

Nessa concepção, a educação não pode mais ser encarada como um evento cujos limites são estabelecidos em termos temporais, mas sim como um

“[...] processo de transformação vivenciado recursivamente ao longo da vida, revelando, a cada instante, uma capacidade única de auto-organização, de autorregulação dos próprios processos vitais. Estamos não apenas iniciando um novo século, mas também querendo deixar para trás uma etapa da história da humanidade em que prevalecem a separatividade, a violência, a desarmonia e o egoísmo nas relações humanas.” (MORAES, 2004, p. 308 – grifo do autor).

Nessa perspectiva, o Senac-RS assume, de forma intencional, os desafios de educar e aprender para o trabalho, mas acima de tudo para a vida plena. Essa intencionalidade nos leva à necessidade de redefinir a educação e a escola que queremos.

Para Beauclair (2008), a escola de hoje precisa, necessariamente, ampliar suas possibilidades empreendedoras, criando mecanismos que respeitem as múltiplas inteligências e criando condições para que todos sejam efetivamente mais felizes e apostem em sonhos individuais e coletivos. Segundo o autor, empreender é mobilizar a força do sonho como energia para modificar a realidade; “empreender é empoderar os que são destituídos de poder. Empreender é fazer valer o espaço da escola de hoje como forma de conquista de direitos e exercício de uma cidadania ativa, plural e que dignifique os direitos humanos e vivifique os valores humanos.” (BEUCLAIR, 2008)

Na definição da escola que queremos é importante ter clareza dos saberes e dos conhecimentos transcendem o espaço escolar/

8 acadêmico e os processos formais de ensino e aprendizagem. Freire (1996) concebe a escola como espaço de relações sociais e humanas e ressalta o fato de que não é só na escola que se aprende.

Nesse sentido, o Senac-RS assume a intencionalidade de res-ponder de forma criativa e inovadora aos desafios impostos pela sociedade contemporânea na formação de profissionais competentes, empreen-dedores, inovadores, de modo a possibilitar sua inserção e permanência no mundo do trabalho. Todavia, os colaboradores da Instituição têm consciência de que sua missão é muito maior do que parece e não se restringe à capacitação das pessoas para o trabalho. Assim, temos a clareza de que essa missão inclui promover o desenvolvimento de cidadãos éticos, dotados de postura crítica, que os tornem corresponsáveis⁴ pelas relações hegemônicas estabelecidas no mundo do trabalho, repudiando sua mera reprodução e percebendo-se capazes de transformá-las num processo permanente de humanização.

É sobre as possibilidades e estratégias para implementar a *ética-ção que sonhamos na escola que queremos que passemos a refletir a seguir!*

4. Senac-RS: transformando projetos de vida em realidade

O ser humano é o único ser vivente que se pergunta sobre o sentido da vida. É necessário educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido em cada instante da nossa vida. Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos.
M. Gadotti

Vivemos em um mundo em constante mudança, tensionado pelo desenvolvimento tecnológico acelerado; pela extinção de ocupa-ções tradicionais e pelo constante surgimento de novas ocupações; pela globalização que transforma pouco a pouco as culturas regionais e lo-cais pelo capitalismo que traz tendências mercadológicas acirradas. Ao passo em que esses novos rumos se delineiam, enfrenta-se uma crise de valores, atitudes e concepções.

Segundo os colaboradores do Senac-RS, na atualidade, o que se apresenta é a emergência de um mundo que se edifica, fortalece e expande pela disputa de um mercado econômico internacionalizado e desorientado. Alguns fatores são apontados como propulsores des-se novo fase: o avanço e a produção de novas tecnologias; o advento da globalização da economia e das comunicações; o fortalecimento de *novas* internacionais; a efetivação de uma sociedade do conhecimento e da informação.⁵ Tais fenômenos transformaram-se em prioridades

4 - *Ênfase de uma visão ingênua e romantizada, acreditamos que a educação sozinha, não fará essa transformação. Mas acreditamos, também, que ela – como fenômeno social e político – constitua-se como um elemento potencialmente humanizador e transformador das realidades atuais.*

5 - *Entre as características desse mundo, diante da velocidade com que o conhecimento é produzido e envelhece, não adianta pensar em conhecimentos fixos e permanentes. É preciso saber pensar. É pensar a realidade, não pensamento já pensado.” Educador M. Gadotti, “Cada momento”, Gadotti, Moacir, Revista Pólis, Maio/Junho 2008.*

nacionais/mundiais cada vez mais valorizadas, com o intuito de efetivar um projeto de retomada da estabilidade econômica.

Assim, a sociedade capitalista tenta definir e ajustar, com precisão, quais conhecimentos, saberes, informações, habilidades e competências os trabalhadores deste século necessitam para se inserirem no mundo do trabalho. Do tensionamento desses fenômenos com as *trajetórias vividas* pelos homens e mulheres ao longo da história, bem como do encontro da ciência moderna com os estudos transpessoais e as tradições, começa a surgir uma nova forma de ver e sentir o mundo - a visão holística ou cosmovisão. Para MORIN (1998), essa nova forma de olhar o mundo deve ser de totalidade, de abertura, de leveza, de clareza e de sensibilidade baseada numa ética solidária e cooperativa. Sendo assim, toda a diversidade deve ser respeitada. Nessa perspectiva, as escolas do Senac-RS buscam promover a atitude ética, a solidariedade e a cooperação no seu cotidiano e no contexto da sala de aula, fundamentadas nos seguintes princípios⁶:

- *Visão holística* ao conceber o estudante em sua totalidade, considerando, entre outros, os aspectos sociais, cognitivos, afetivos e psicomotores. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento e transformação do sujeito, bem como o fortalecimento de sua identidade, percebendo-se como parte do coletivo, buscando permanentemente o bem comum.
- *Posicionamento crítico frente à realidade, visando à inclusão social* a partir da construção de uma cultura de cooperação, de colaboração e de participação, fomentando, no cotidiano da escola, a solidariedade com os excluídos e os de baixa renda, os que estão em dificuldades, os que são vítimas de desigualdades, os que sofrem as consequências de uma organização social desequilibrada, injusta e excludente.
- *Escola constituída como um ambiente favorável de trabalho, com base na transparência, harmonia e integração* entre colaboradores e

6 - Esses dados foram organizados a partir da análise dos questionários respondidos pelos colaboradores do Senac-RS.

estudantes, a qual deve ser entendida como espaço favorável ao exercício da cidadania, tendo seus fundamentos epistemológicos concretizados no cotidiano das práticas escolares.

- *Ensino que respeite as diferenças e valorize as individualidades*, voltado para a construção de aprendizagens de âmbito cognitivo, psicológico e social, promovendo a atitude ética, buscando formar sujeitos competentes, críticos e reflexivos, capazes de atuarem nas realidades como cidadãos conscientes do seu direito à informação, repudiando qualquer forma de discriminação e respeitando diferenças culturais, religiosas e étnicas.
- *Cursos que se configurem como elementos integradores do projeto político pedagógico*, dando visibilidade aos princípios e valores da Instituição. Os programas, constituídos nessa perspectiva, conferem embasamento para a prática cotidiana dos docentes.

Sob essa perspectiva, para os colaboradores da Instituição, a Educação Profissional pode contribuir para o desenvolvimento de uma realidade mais humanizada e feliz, por meio de:

- *Um sólido projeto de educação*, construído a partir da contextualização entre teoria e prática, sustentado pela ética e solidariedade, visando à formação do homem em sua totalidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equilibrada.
- *Uma educação profissional consistente, atualizada e abrangente*, formando não só profissionais com a capacidade de se adaptarem ao mundo do trabalho, mas também cidadãos que tenham condições de agir sobre a realidade, transformando-a. Para que esses ideais sejam alcançados, os colaboradores da Instituição se propõem a contribuir na formação de homens e mulheres profissionais, que tenham um olhar crítico sobre o mundo, que utilizem estratégias para otimizar seu rendimento no trabalho e que transformem essa realidade por meio de sua ação, autonomia, participação e liderança, contribuindo para a minimização das desigualdades

sociais, para o crescimento pessoal e intelectual de cada cidadão, buscando qualificar jovens e adultos para o trabalho.

- *Metodologias diversificadas*, favorecendo a construção da aprendizagem, respeitando as diferenças individuais e do coletivo de cada grupo de estudantes, a partir de uma atitude investigativa, de constante indagação e reflexão do mundo que nos cerca.
- *Formação de estudantes críticos e reflexivos*, promovendo a apropriação de saberes, o comprometimento com a transformação social, favorecendo a intervenção na sociedade de maneira consciente, solidária, participativa e cooperativa.

A partir dessas reflexões, e entendendo que o mundo atual mostra-se altamente competitivo, privilegiando o individualismo em detrimento dos interesses coletivos, o Senac-RS busca transformar esse contexto, resgatando valores e construindo novas formas de relação, priorizando a construção de sujeitos criativos, capazes de perceber e se integrar aos movimentos de humanização que, pouco a pouco, surgem em diferentes setores da sociedade.

Sustentados nas discussões e reflexões até então desencadeadas, percebemos a necessidade de ressignificação das metodologias utilizadas no trabalho docente a fim de alcançarmos os ideais da comunidade Senac-RS. Nesse objetivo, buscamos metodologias que venham a possibilitar e favorecer o permanente desenvolvimento dos estudantes e dos professores no processo de construção de competências pessoais, profissionais e sociais inerentes à ação educativa.

Por que um projeto de vida para o estudantes do Senac?

Trabalho, exercício profissional é exercício de e na vida, entendemos vida não se restringe ao e em trabalho, por mais apaixonante que esse possa ser ou vir a ser. Trabalho é uma das tantas alternativas de autoformação na construção e no exercício de nossa existência. (FRANCISCONI, 2006, p.86)

Para Franciscone (2006), a trajetória profissional não se apresenta diferente da trajetória pessoal, uma vez que as fases da vida e da

profissão se entrecruzam, tomando, em determinados momentos, um curso único.

A identidade profissional se desenvolve a partir de um percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional. A indissociabilidade de vida e trabalho requer um olhar mais atento sobre as escolhas profissionais, considerando que essas são determinantes para uma realização pessoal mas plena e harmoniosa. Nossas escolhas revelam o grau de consciência em que nos encontramos; nossas potencialidades de ação e possibilidades de evolução.

O trabalho cumpre, na atualidade, quatro funções primordiais na vida das pessoas. A primeira delas econômica, como fonte de satisfação das necessidades de sobrevivência do indivíduo e de seus dependentes. Em segundo lugar, das funções sociais: (1) como fonte de satisfação das necessidades de interação e pertinência e (2) como fonte de status e prestígio diante da necessidade de posicionamento na escala social. A qualidade laboral possui, ainda, uma função psicológica fundamental que diz respeito à sua qualidade como fonte de significação pessoal, de identidade, autoestima e autorrealização (Sverko & Vizek-Vidovic, 1995)

A preparação para o trabalho, tanto quanto o desempenho de papéis profissionais, exige, no atual contexto, uma grande disponibilidade para lidar com situações e problemas novos, muitas vezes imprevisíveis, desafiados pelas mudanças nas condições e na estrutura do trabalho.

Educação permanente, adaptabilidade profissional (Savickas, 1997) e gerenciamento de carreira (Campos & Coimbra, 1991) passam a fazer parte fundamental da vida do trabalhador, exigindo esforços conscientes e crescentes, na medida em que as barreiras profissionais tornam-se cada vez maiores e mais frequentes.

Figor Selwin (1993), autor clássico de psicologia organizacional descreveu o conceito de “âncoras de carreira”. A partir de seus estudos constatou que, ao fazer escolhas em sua carreira, a pessoa deve considerar, no momento, uma crença da qual não abriria mão na hora de fazer uma decisão que afetasse sua trajetória profissional.

O conceito de âncora de carreira pode ser definido como o conjunto de necessidades, valores e talentos dos quais a pessoa não se mostra disposta a abdicar, quando confrontada com a necessidade de escolher. A âncora de carreira, segundo Schein, é uma combinação das áreas percebidas de competência, motivos e valores que a pessoa não abandonaria, pois esses representam seu verdadeiro "eu".

Sem o conhecimento de suas âncoras, as pessoas podem optar por uma carreira que, no futuro, não seja satisfatória por gerar o sentimento de que o trabalho não corresponde às suas expectativas pessoais.

Pesquisas realizadas pelo Centro de Avaliação Psicológica, Seleção e Orientação Profissional (CAP-SOP / UFRGS)⁷ demonstram que o número de adultos em busca de orientação para uma nova escolha profissional vem crescendo nos últimos anos. Os motivos mais frequentes desse aumento dizem respeito às dificuldades de adaptação profissional, à falta de realização no trabalho, às dificuldades de inserção no mercado e a dificuldades em geral, traduzidas como uma dificuldade de escolha.

Essas pessoas acreditam que a orientação e informação profissional possam fornecer instrumental para escolhas e decisões mais assertivas, no objetivo de uma realização profissional plena. Dentre o público jovem essa necessidade mostra-se mais evidente ainda por conta de fatores como a precariedade de informações sobre carreiras, a necessidade de fazer uma opção profissional muitas vezes precoce, as pressões sociais e econômicas e o desconhecimento, por grande parte dos jovens, dos rumos que realmente pretendem dar às suas carreiras e às próprias vidas.

Nesse sentido, o projeto de vida do estudante, tal como é concebido no escopo do PPP do Senac-RS, tem o objetivo de familiarizar o participante com instrumentos que permitam a percepção, análise e tomada de decisões acerca de sua carreira profissional e de outros aspectos de sua vida por meio de estratégias e ferramentas diversas, tais como:

- O inventário de suas âncoras de carreira;

- A utilização da Matriz SWOT⁸ no sentido de investigar as competências e habilidades do sujeito e a análise que esse faz do contexto no qual está inserido;

- A realização de entrevista com o objetivo de conhecer o estudante e auxiliar no processo de escolha das competências, unidades de estudo, módulos ou cursos que melhor contemplem o projeto de vida em questão.

Baseado na crença de que desenvolver um Projeto de Vida é levantar-se em direção ao futuro, o Senac-RS propõe-se a contribuir na busca e na identificação daquilo que o estudante pretende ser e conhecer. Isso significa aceitar que a procura por respostas para as interrogações que provocam interesse e desconcomodam é o primeiro passo para a tomada de decisão, com vistas ao estabelecimento de um projeto de profissionalização dentro desse contexto de projeto não cabe uma proposta fechada que seja imposta aos estudantes; esses precisam lançar-se para um futuro aberto e não criado. Para o Prof. Nilson José Machado⁹, o destino escolar dos estudantes está ligado à capacidade desses de estabelecer projetos e de criar interrogações, expectativas e interesses para lançarem-se sobre os mesmos.

Segundo Machado, o referencial filosófico para o conceito de projeto vem de um pensador espanhol, Ortega y Gasset, o qual falava de "intencionalidade" – um termo que pode ser entendido como lançar-se sempre para o futuro. "Ortega não usou a palavra projeto. Mas, nesta situação, entende-se por projeto um modo de agir do ser humano que é que quem ele pretende ser e como se lançar em busca de suas metas" (MACHADO, 2008). É nessa concepção que o projeto de vida do estudante encontra no Projeto Pedagógico do Senac-RS.

Por outro lado, os projetos não podem ser desvinculados

7. CAP-SOP (2007) é uma sigla inglesa para Forces ou Pontos Fortes (Strengths), Fraquezas ou Pontos Fracos (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats), cuja criação é atribuída a Kanethi Ramani. Este instrumento tem aplicação na posição competitiva e eficiência através do retorno a uma situação. A ideia é não tirar da verdade interna e o caso das variáveis externas, cada um dos quais é analisado e analisado em suas variáveis internas (Strength) e pontos Fracos (Weaknesses) da organização ou neste caso, as oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats) do meio envolvente.

7 - Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2005, 6 (1), pp. 41 - 51

do conceito de cidadania. Para Machado, “a ideia de cidadania está articulada com a ideia de projeto: de metas pessoais ligadas a uma meta coletiva. Nesse sentido, um trabalho em grupo na sala de aula é um exercício de cidadania, uma vez que envolve pessoas com suas diferentes personalidades que, ao realizarem um determinado projeto, buscam um resultado, uma meta comum.”

4.1 Um novo jeito de aprender e ensinar

Entendemos que o ponto de partida para a construção de qualquer projeto educativo deve ser a rigorosa *investigação* referente às concepções e ideologias que sustentam e direcionam as ações dos profissionais da educação na instituição a que se destina. Sendo assim, a pesquisa realizada com os colaboradores do Senac-RS¹⁰, ao longo do ano de 2008, permitiu-nos identificar alguns dos *saberes*, das *crenças* e das *aspirações* que movem a comunidade institucional no desenvolvimento dos processos educativos — princípios que deram sustentação para a elaboração desta proposta pedagógica.

Nesse sentido, abordaremos, a seguir, algumas das considerações da comunidade escolar, em relação às concepções de *ensino*, *aprendizagem*, *avaliação*, *currículo* e *prática docente*.

O *ensino* é entendido como as informações, reflexões e oportunidades levadas ao aluno para construir seu conhecimento técnico-profissional e favorecer ao seu desenvolvimento pessoal, por meio de metodologias inovadoras¹¹ que tensionem teoria e prática. O resultado da interação do sujeito com o mundo constitui a *aprendizagem*, a qual se dá na relação dos sujeitos em um processo interno que produz mudanças — as quais, pouco a pouco, integram-se ao comportamento de

cada indivíduo. O aprender, portanto, está relacionado às interações que o sujeito faz com o meio, exigindo uma atitude investigativa diante dos contextos em que se insere. Sendo assim, a aprendizagem assume um caráter permanente, levando os sujeitos desse processo a um “sempre aprender” — inquietando-se, formulando questões e buscando respostas — sendo o docente o mediador dessa relação. Nesse processo, a avaliação tem o objetivo de identificar a *monitoração* do aluno frente à construção do conhecimento — os avanços, as aprendizagens, o que ainda precisa aprender. Serve como ponto de partida e tomada de decisão do professor em relação ao seu trabalho com os estudantes, e desses em relação ao seu próprio desenvolvimento.

Os colaboradores do Senac-RS entendem que *ensino*, *aprendizagem* e *avaliação* convergem para um mesmo fim — a EDUCACÃO — e estão interligados entre si e com a formação do estudante. A avaliação possibilita ao docente ressignificar suas metodologias de trabalho a partir dos processos de construção do conhecimento dos envolvidos no processo. *Ensino* e *aprendizagem* são processos que se complementam, sendo que um propicia o ato de ensinar e o outro de aprender. Entendem que “aprender e ensinar” é *um ato diferente*, provocando o interesse dos professores e dos estudantes.

O *currículo* passa, assim, a ser entendido como o conjunto inter-relacionado de situações organizadas de modo a promover aprendizagens significativas¹². Na educação profissional, o currículo oportuniza a apropriação de competências fundamentais para a formação de cidadãos conscientes do seu papel frente às demandas sociais e profissionais, percebendo-se responsáveis pela construção de relações mais humanas no mundo do trabalho. É através dele que a escola planeja, organiza, faz ciência e cria atividades pedagógicas, valorizando os *intelectos* e o *desenvolvimento integral* dos alunos. Por meio do currículo

10 - Conforme descrito no capítulo 2, desse Projeto.

11 - Por metodologias inovadoras entendemos aquelas que provocam rupturas paradigmáticas, que instigam aos alunos a problematizarem as realidades, percebendo-se como sujeitos potencialmente transformadores das relações legitimadas da sociedade atual.

pretende-se formar um *sujeito-agente* transformador no/do meio social em que está inserido.

Portanto, a prática docente precisa estar contextualizada ao perfil dos estudantes, e a aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços, sendo que a sala de aula passa a ser um espaço lúdico, de expressão corporal, debate, conhecimento, pesquisa/investigação e, principalmente, de diálogo. É necessário criar situações, estudos de caso, conflitos e desafios a serem resolvidos que favoreçam e instiguem a aprendizagem.

É importante salientar que o “*modo* como essas propostas são desenvolvidas” revelam as concepções que sustentam as práticas docentes, *modo* de atuar é, assim, um elemento potencialmente produtor de conceitos, comportamentos, princípios, valores e de formas de viver a cidadania.

Quando as práticas docentes referem-se à preparação para o trabalho, é importante que essas favoreçam seu entendimento em um contexto amplo, situado em um cenário cultural, social e político, imbricado na trajetória histórica que o constitui.

Nesse sentido, parece que se faz necessário *romper com concepções* que secularmente têm sustentado o campo educacional no que se refere à organização escolar e sua relação com o trabalho. É importante salientar a necessidade de superar a passividade dos estudantes em relação à construção de suas aprendizagens, criando estratégias, através das quais os mesmos se tornem investigadores do mundo em que estão inseridos, buscando o conhecimento, refletindo, pesquisando, trabalhando em equipe, superando a visão dualista da teoria e prática, por meio de aulas com atividades externas, tais como: saídas de campo, visitas a empresas, entrevistas com profissionais de diferentes áreas.

Nesse cenário, segundo os colaboradores do Senac-RS, o papel do professor se define como o de facilitador/mediador das trocas de experiências entre os estudantes, desse com os saberes produzidos ao longo da história da humanidade e com os mais diversos campos profissionais num processo de múltiplas vias de construção do conhecimento

É foi assim que, ao conhecermos as concepções que mobilizam e sustentam as ações dos profissionais da Instituição, ao entendermos melhor os discentes e, também, ao escutarmos diferentes setores da comunidade¹³, sentimo-nos motivados a buscar uma forma de “fazer educação” que venha ao encontro de tais percepções — ampliamos nossos diálogos e construímos as proposições que apresentaremos a seguir!

(1) que propõe a comunidade Senac-RS: uma tentativa de transformar sonhos em realidade

Dialogando com Freire (1996), entendemos que não existe a educação, mas *educações*, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. O currículo é, então, “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAULI, 2008, p. 120).

Sendo assim, propomos uma organização curricular organizada a partir de três dimensões fundamentais: a *lênica*, a *essencial* e a *humanista*. A primeira refere-se a aspectos específicos da formação para o trabalho, os quais são temporais e precisam ser constantemente renovados, pois estão intimamente relacionados às demandas mercadológicas que se transformam continuamente. Essa dimensão é importante e necessária, tanto para o ingresso como para a permanência e desenvolvimento do sujeito no mundo do trabalho. Requer, portanto, grande atenção da Instituição, no sentido de estar em sintonia com as novas demandas do trabalho contemporâneo, exigindo permanente pesquisa e inovação no mercado. Já no que se refere à *dimensão essencial*, visamos atender às necessidades do perfil profissional requerido pelo mundo do trabalho, porém em um caráter mais estável, vinculado à construção de competências duradouras e necessárias ao exercício profissional. As dimensões relacionadas à gestão, à liderança, à criatividade,

ao empreendedorismo, entre outros. Essas competências se referem à navegabilidade entre as áreas, uma vez que são comuns a todas elas. Entendemos que a *dimensão humanista* oferece a devida sustentação para a vida profissional e pessoal-social dos sujeitos envolvidos. São condições fundamentais para a vida em sociedade e para a evolução do SER HUMANO em seu processo de humanização pessoal e do mundo em que vivemos. Apostamos nessa dimensão como potencialmente transformadora das relações estabelecidas na contemporaneidade, incluindo, assim, as relações do atual mundo do trabalho.

Essas dimensões sustentarão a construção da estrutura dos cursos oferecidos pelo Senac-RS, os quais contemplarão:

- a. *perfil objetivo*, o qual estabelecerá as metas, isto é, o lugar aonde se deseja chegar, um horizonte requerido por um perfil profissional;
- b. *elementos eletivos*, complementares, que oferecerão ao estudante a possibilidade de escolha crítica em relação à construção do seu perfil profissional, que venham ao encontro do seu projeto de vida – pessoal e profissional. Esses elementos poderão ser cursados sob qualquer organização curricular – de cursos em realização pelo estudante, ou não.

c. *currículo subjetivo*, isto é, contemplará um percurso – único – de desenvolvimento pessoal a partir das projeções e expectativas do sujeito da aprendizagem.

Sendo assim, os cursos poderão apresentar uma *plataforma de competências* igual para todos os estudantes, porém cada um deles irá desenvolvê-la de acordo com suas particularidades. A competência profissional entendida como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”¹⁴, será organizada a partir de três dimensões do currículo, bem como das análises dos resultados das pesquisas de mercado e dos princípios e valores definidos pela Instituição.

14 – Conforme IANKECHER, CNE, N° 16/99 – CEB – Aprovada em 5.10.99 – http://www.carnacriocoms.sp.gov.br/pdf/curriculo_pl1603-0596_c.pdf (Acesso em 06/05/2009).

Dessa forma, a matrícula será realizada em estreita relação com as necessidades, disponibilidade e interesse de cada estudante. É importante salientar que essa modalidade de matrícula e concepção de currículo repudia a concepção linear (modelo cartesiano) de construção do conhecimento. Portanto, somente ocorrerão pré-requisitos para matrícula em casos extremos e, esses, serão considerados exceções.

A fim de melhor caracterizar essa proposta pedagógica, explicitamos, a seguir, os pressupostos que definem as diretrizes do modelo curricular da educação no Senac-RS:

- *. O planejamento da ação educativa a partir de *problematisações*, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e as três dimensões do currículo. Cada grupo de trabalho elaborará as problematisações referentes ao tema proposto, uma vez que acreditamos na importância de os estudantes desenvolverem seus estudos a partir de suas expectativas, curiosidades e dificuldades, desencadeadas ao longo de suas trajetórias vividas, à luz de diferentes fontes teóricas disponibilizadas pelos docentes e por seus estudos prévios. Domingos e Streck, apoiados em Freire, afirmam que

a prática educativa problematizadora põe ênfase nos desafios, pois quanto mais os educandos são problematizados e auxiliados a problematizar o seu ser no mundo, mais se sentirão desafiados para fazer novas e outras perguntas” (DOMINGOS; STRECK, 2008, p. 319).

Nesse sentido, a *pergunta* constitui o centro da concepção problematizadora da educação.

E o docente deve colocar à disposição dos estudantes *diferentes* fontes para consulta teórica, materiais de trabalho, recursos educacionais propondo com a ideia de *pluralização* dos recursos didáticos, manuais e/ou informativos.

É a *organização de diferentes espaços para experimentação/vivências e/ou simulação*, nos quais os estudantes terão a oportunidade de

construam conhecimentos na própria ação, tais como laboratórios, espaços virtuais/digitais e ambientes reais de trabalho e/ou em empresas do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, previamente arroladas como parceiros do Senac-RS.

- Os estudantes se organizarão em *grupos de estudo* e estabelecerão seu *Plano de Trabalho*: problematização, modalidade de estudo, vivências, sequência do trabalho, entre outros. Essa prática favorece a construção da autonomia e da responsabilidade dos estudantes com relação à construção das suas aprendizagens.
- O Plano de Trabalho será *discutido e validado* pelo professor responsável pelo grupo, o qual deverá acompanhar “passo a passo” o trabalho desenvolvido pelos estudantes.

A avaliação de competências será entendida como um processo de coleta de evidências das aprendizagens dos estudantes, expressas por meio da mobilização de seus conhecimentos, habilidades e valores, e terá como princípio a *essencialidade*, isto é, a relevância desses conhecimentos, habilidades e atitudes para a construção e desenvolvimento das competências requeridas pelo respectivo perfil profissional. Nessa modalidade de avaliação, o estudante conhecerá de antemão o que for esperado dele e contará com elementos que lhe permitirão comparar o desempenho esperado – expresso nos critérios e indicadores de avaliação – com o desempenho alcançado, expresso nas evidências de aprendizagem. A avaliação terá uma perspectiva *positiva*¹⁵ como um dos fundamentos do processo avaliativo, ou seja, reconhecerá e valorizará os conhecimentos já construídos pelos estudantes, levando à consciência o que já aprenderam e o que ainda precisam aprender. Segundo Rojas (1999), existe sempre um conjunto de competências que o indivíduo domina, e sobre as quais construirá novas aprendizagens. Os avanços nessa trajetória, mesmo que de pequena representação, serão considerados na avaliação.

¹⁵ Esse é um termo utilizado na Proposta Pedagógica da Escola da Ponte – Portugal (http://www.edp-ponte.pt/14163-pd/documentos/conceitos_projeto.pdf - Acesso 20/04/2009).

Alguns fundamentos essenciais da proposta pedagógica do Senac-RS

Entendendo que o conhecimento-reconhecimento é o que Souza Santos (2005) designa por solidariedade, uma vez que *“o conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito”* (SOUSA SANTOS, 2005, p. 30), consideramos que a escola precisa ser um lugar de reconhecimento do outro e assim, de construção da coletividade na permanente construção da solidariedade, da esperança, do amor e da alegria. (FREIRE, 2000).¹⁶ Nesse sentido, nossa proposta pedagógica requer que os estudantes estejam alertas às necessidades dos colegas, prestando-lhes ajuda, bem como ajudando ajuda e/ou permitindo serem ajudados, sempre que pertinente. O grupo, também, que sejam incentivados a refletir e entender que o *“bem comum coletivo é imprescindível para o bem individual, visto que somos seres sociais, vivemos em relação”*.

Nesse contexto, os professores precisam realizar um trabalho coletivo e em equipe, tanto em relação ao planejamento das plataformas e competências dos cursos como em relação ao cotidiano das unidades do Senac. Assim, possibilitando seu desenvolvimento coletivo e fazendo da sala um *lugar de formação*, também, para o professor.

É a Atual quem ensina e quem aprende?

Aprender é descobrir aquilo que você já sabe. Ensinar é demonstrar que você sabe. Existir é lutar aos outros que eles saibam tanto quanto você. Vocês são todos aprendizes, fazedores, professores. (Richard Bach, escritor americano)

O Senac-RS propõe a construção de um indivíduo que preserve a identidade de vida, os valores individuais e coletivos que contribuem para a construção da sociedade, preservando o respeito ao próximo e a solidariedade, tendo como direção o *“bem comum”*.

A fim de conquistar os ideais até então descritos, entende-se que o professor do Senac-RS precisa estar em permanente desenvolvimento profissional e pessoal, fazendo de sua prática e dos movimentos que ocorrem no interior das unidades, elementos propulsores da reflexão. Sendo assim, o professor da Instituição assume uma postura reflexiva frente às demandas cotidianas para favorecer a construção de uma educação de qualidade, construída historicamente e situada em um contexto local, inserido em um cenário mundial.

O corpo docente do Senac-RS define como professor-reflexivo aquele que, a partir da reflexão de/sobre sua prática, (re)constrói seus saberes docentes. Com base nesse conceito, entende que o professor-reflexivo precisa ser capaz de:

1º *Elaborar e gerenciar situações de aprendizagem*, propondo a problematização da realidade, promovendo a construção de uma atitude investigativa. Para tal, faz-se necessário mobilizar conhecimentos teóricos e práticos construídos ao longo de sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, numa perspectiva inter e multidisciplinar.

2º *Selecionar e elaborar múltiplos recursos de ensino, adaptando-se às demandas particulares dos estudantes*, compreendendo a evolução e as diferenças de cada um, entendendo que todos são capazes de aprender. Para tanto, é necessário que o professor utilize ferramentas que favoreçam a contextualização dos conhecimentos a serem apropriados, valorizando os saberes prévios dos estudantes e envolvendo-os no constante processo de construção da aprendizagem.

3º *Saber trabalhar em equipe de forma cooperativa e interdependente, consultando os consensos necessários*, pois é fundamental um ambiente de trabalho onde todos possam ouvir e serem ouvidos, valorizando a proatividade.

4º *Tematizar a sua própria prática, estudando continuamente, compartilhando com os outros, bem como administrando com autonomia o seu próprio percurso de formação*. É importante que o professor se reconheça como produtor de conhecimentos a partir da reflexão sobre sua própria ação.

5º *Conhecer procedimentos básicos de pesquisa e desenvolvimento de projetos*, qualificando suas atividades docentes, ampliando sua percepção e das estudantes, em relação às diferentes realidades que os circunda e/ou interferem em suas vidas, mesmo que de forma indireta.

6º *Utilizar ferramentas tecnológicas em diferentes contextos*, percebendo-as como potencialmente transformadoras.

7º *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*, inserindo-se em mais diversos contextos de trabalho, mantendo uma conduta apoiada pela ética e pelos valores morais, permanecendo comprometido com normas, objetivos e normas da Instituição. Consideramos, também, que é intrínseco à profissão docente pensar em uma escola agradável, criativa, organizada, que corresponda aos anseios da comunidade e da região na qual está inserida. Sendo assim, a participação do professor nos processos de gestão da escola ocupa posição fundamental no enfrentamento dos desafios éticos da profissão.

8º *Ser usuário competente da língua oral e escrita, com boa capacidade de escrita e de argumentação*. A escrita torna-se fundamental na ação docente possibilitando a construção de um ambiente dialógico que favoreça a aprendizagem significativa e contextualizada.

Apresentando os colaboradores do Senac-RS, algumas atitudes, sentimentos e valores sustentam a ação docente de *qualidade*. Destacam, entre outros:

- Atitude democrática, possibilitando ao estudante crescer e assumir posição de autonomia e responsabilidade;
- Responsabilidade ao se relacionar com os estudantes;
- Respeito;
- Comportamento ético e responsável;
- Capacidade de manter bons relacionamentos com colegas e alunos;
- Voto afirmativo;
- Escutabilidade solidária;
- Escutabilidade e abertura à inovação;

- Abertura à aprendizagem permanente;
- Autonomia.

Nesse cenário, a forma como o professor percebe e se relaciona com os estudantes adquire outra perspectiva. Torna-se necessária, assim, a superação da concepção contida no vocábulo *aluno* – a: sem; luno: luz; isto é, “sem luz”. Por repudiarmos essa concepção, acreditando que o aluno traz consigo suas vivências e saberes adquiridos ao longo de sua vida, bem como “todo conhecimento é autocomhecimento” (SODUSA SANTOS, 2002), fazendo com que o sujeito da aprendizagem esteja envolvido em sua totalidade ao aprender, optamos por denominá-los como “estudantes”. O termo *estudante*, tem sua origem no latim – século XV – tendo como significado “aquele que aplica o espírito para aprender”¹⁶. Portanto, acreditamos que esse vocábulo representa melhor a concepção que temos desses sujeitos. Estudantes que buscam permanentemente a aprendizagem e configuram-se como sujeitos de ação no mundo – ora condicionados pelos fatores sociais e culturais; ora transformadores dos contextos em que vivem. São jovens e adultos oriundos de diferentes cenários socioculturais, fazendo com que a diversidade esteja presente no interior da Instituição. Nesse sentido, os perfis dos estudantes apresentam uma estreita relação com os diferentes níveis e modalidades de cursos oferecidos: em alguns casos, chegam à Instituição com uma base escolar comprometida e superficial, com lacunas de conhecimentos e informações; em outros, os estudantes evidenciam a apropriação de conhecimentos significativos, tensionados pelo pensamento crítico e reflexivo. É importante salientar que, ao longo de suas trajetórias de vida pessoal, escolar e profissional, construíram *crianças* e concepções que norteiam suas ações e pensamentos e sustentam suas aprendizagens. Os estudantes do Senac-RS procuram a Instituição, na maior parte dos casos, com a intenção de favorecer sua inserção, permanência ou promoção no mundo do trabalho.

16 - CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. RJ: Lexikon Editora, 2007.

Sendo assim, o Senac-RS, por meio de suas práticas educativas, busca a formação de *homens e mulheres* que percebam sua incompletude (FREIRE, 2000), favorecendo a permanente construção de sua identidade pessoal e profissional, comprometendo-se com a sua formação e qualificação. Busca, pois, a construção de cidadãos e cidadãs solidários, éticos e críticos, que se adaptem com flexibilidade a novas situações, que atuem de forma autônoma e consciente, transformando os contextos nos quais se inserem – sempre que eticamente apropriado.

Nesse sentido, concluímos que *estudantes* e *professores* aprendem juntos no processo de construção de conhecimentos, de forma solidária e participativa, cada qual ocupando os lugares que lhes cabem – ora como “aprendizes”, ora como “ensinantes”.

4.3 O lugar da inovação, da tecnologia e da pesquisa na educação do Senac-RS

Acreditamos ser oportuno, nesse momento, conversar sobre o *que inovar*, entendido, na contemporaneidade, sob múltiplos olhares e a partir de diferentes lugares, fazendo-se presente nas mais diversas esferas nos mercados ascendentes, nas tecnologias, nas práticas docentes nos diferentes setores da economia e nos mais variados campos de atuação.

A inovação tem sido associada, de maneira geral, com o ato de *criar algo inovando novidade* em alguma coisa. Afirma Rios que, *“a inovação de vista do senso comum, a novidade é associada com o ato de criar algo, com a melhoria”* (2002, p. 156). No entanto, a autora acrescenta: *“a novidade implica necessariamente melhoria? Implica transgressão? É possível inovar sem transgressão? É possível inovar sem novidade?”*

Assim sendo, e a fim de melhor compreendermos como a inovação tem sido tratada no meio educacional, procuramos mapear as

pesquisas desenvolvidas nessa área¹⁷, encontrando, assim, estudos significativos, os quais foram organizados nos seguintes eixos:

- Formação de professores e inovação na prática docente;
- Inovação, reformas e políticas públicas para a educação;
- Estudo de experiências educativas inovadoras;
- Estudo de movimentos e/ou autores que propõem a inovação na educação;
- O método da pesquisa como instrumento de inovação;
- Inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico;
- Inovação como ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória.

Nesse cenário, e com o olhar mais crítico e investigativo, entendemos ser importante refletir sobre o eixo “*Inovação como ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória*”, o qual dará sustentação conceitual e ideológica às ações docentes que se propuserem inovadoras no Senac-RS.

Sob essa perspectiva, a *inovação na educação* vai além do novo ou da novidade, uma vez que consiste em uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando à melhoria da ação educativa, que requer *nuplitas paradigmáticas* (CARDOSO, 1997; SOUSA SANTOS, 2005). Inovar na educação é, pois, uma ação potencialmente transformadora, capaz de romper com as lógicas hegemônicas, propondo outras *maneiras* de ser, de se relacionar e de agir no mundo. Nesse sentido, a inovação requer a busca permanente da autonomia e da emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender. Portanto, para inovar no cotidiano da escola, é necessário alterar as formas de tratar os conteúdos, a maneira do professor se relacionar com os estudantes, o qual precisa assumir uma postura de mediador, e não de *domo do saber*. A parceria entre estudantes e professores é imprescindível; os conhecimentos precisam

ser problematizados; a teoria e a prática perdem a visão dicotômica, favorecendo a contextualização; a aula expositiva começa a dar espaço à *discussão e à reflexão*; as *verdades absolutas* passam a ser questionadas, valorizando os contextos históricos, culturais e sociais; as ideias uniformes e a *padronização* dão lugar à *diferença*.

Com base nesses pressupostos, ampliando nossa visão e olhando para o cenário mundial educacional, percebemos que algumas mudanças ocorreram nas escolas ao longo da história. Porém, na maior parte das vezes, essas mudanças pouco alteraram as práticas escolares tradicionais, e os conteúdos trabalhados foram mais atualizados do que revistos e modificados. Conforme Carbonell,

as mudanças, em geral, foram mais epidérmicas que reais. E, em suma, detectaram-se os sintomas de modernidade, mas não de mudança. Assim, os artefatos tecnológicos cumprem função idêntica a dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre. Muda o formato e nada mais (2002, p. 16).

E consideramos, assim, de extrema importância dialogar sobre a tecnologia que, em muitos cenários, tem sido apontada como uma das possibilidades de *inovação na educação*¹⁸ - tanto em relação à sala de aula quanto que se refere aos cursos a distância. Todavia, as concepções que existem nos discursos e práticas, nem sempre são da mesma natureza. Alguns pesquisadores entendem ser a tecnologia fundamental para haver *uma reformulação* percebemos no texto a seguir: “[...] *uma escola que faz inovação na educação não poderia faltar-se à inclusão dessas tecnologias, seja no uso do computador, televisão e vídeo*. Outros afirmam que *“os novos inovadores de tecnologias educacionais não são simplesmente inovar, e o seu uso como ferramenta para ampliar a ação pedagógica e a aprendizagem”*. Sendo assim, “[...] *o uso por si só do computador não*

¹⁷ - Informações obtidas a partir do estudo realizado por Palma (2008), ao revisar a bibliografia existente sobre inovação na educação. Para tal, foram considerados estudos desenvolvidos de 2003 a 2007, nos periódicos Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Educação e Pesquisa (USP), Educação e Realidade (UERJ), Revista Brasileira de Educação (Anped), Cadernos de Educação (UFPA) nos anos das reuniões anuais da Ampel e dos encontros do ENDDPE; Teses e dissertações defendidas no país.

¹⁸ - *“Inovação tecnológica e desenvolvimento econômico”*, citado anteriormente neste capítulo. (14) Os resultados iniciais da aula de aula foram abordados nos processos de ensinar e aprender”. (Araújo de Fátima E. Silva, Lígia S. Leite - Anais do ENDDPE, 2004.

*é sinônimo de inovação, inovador é o uso que faremos dele*²⁰. Nesse sentido, as tecnologias são entendidas como facilitadoras ou potencialmente provocadoras de transformações, mas a inovação “*acontece na postura de professor, nas formas de tratar um conteúdo, no modo de estabelecer relacionamento entre os alunos e dasas com seu contexto maior*”²¹.

É à luz desses estudos e pesquisas que buscamos inovar as ações educativas no Senac-RS, propondo rupturas nas lógicas que hegemonicamente vêm traçando as diretrizes do trabalho docente e dos currículos escolares – percebendo que o *uso* das tecnologias, isto é, a *mediação docente*, que definirá a inovação (ou não)!]

Entretanto, conforme já citado anteriormente, a inovação e a tecnologia têm sido discutidas por diferentes campos do conhecimento, trazendo abordagens e reflexões de múltiplas naturezas. Nessa perspectiva, a presente proposta pedagógica – a qual parte do pressuposto de que não há *uma* verdade, mas *verdades* constituídas de diferentes realidades e olhares – apresentar-se-ia frágil e superficial, caso não trouxesse à luz tais discussões.

Com o objetivo de tratar desses temas sob esses diferentes olhares, abordaremos a seguir as teorias que intencionam esclarecer o processo de inovação, segundo a perspectiva da Administração. Nesse sentido, Christensen, Anthony e Roth afirmam que

no âmbito de *Dilema da inovação* e de *O crescimento pela inovação*²² há três importantes teorias que permitem esclarecer o confuso processo de inovação: a teoria da inovação disruptiva; a teoria dos recursos, processos e valores; e a teoria da evolução da cadeia de valor (2007, p. 3).

A teoria da inovação disruptiva refere-se à possibilidade de novas empresas criarem estratégias relativamente simples, convenientes e de

20 – Exatidão do artigo “A interconexão entre a prática pedagógica, a inovação emergente e as novas tecnologias”, Vivian Mann, C. Canango e Maria Aparecida Bortins – Anais do ENDIPE, 2004.

21 – Exatidão do artigo “Elementos para a inovação do planejamento didático na educação on-line”, Douglas Nelson V. Barros – Anais do ENDIPE, 2004.

22 – A obra *Dilema da inovação e O crescimento pela inovação* são de autoria de Clayton M. Christensen.

isso tudo, visando promover seu crescimento e vencer os líderes do setor. Essas inovações [as disruptivas] podem ser de duas naturezas:

1. de baixo mercado: podem ocorrer quando os “produtos e serviços existentes são “muito bons” e, portanto, com preço superestimado em relação ao valor que os consumidores podem pagar” (CHRISTENSEN; ANTHONY; ROTH, 2007, p. 5). As organizações que tiveram a iniciativa de oferecer aos consumidores um produto de preço baixo e relativamente simples, possivelmente terão sucesso junto ao mercado consumidor.

2. de novo mercado: podem ocorrer quando as “características dos produtos existentes limitam o número de consumidores potenciais ou forçam que o consumo ocorra de forma inconveniente e centralizada” (CHRISTENSEN; ANTHONY; ROTH, 2007, p. 5). As organizações criam um novo crescimento, tornando mais fácil para as pessoas fazerem algo que antes lhes era difícil ou impossível (devido à falta de conhecimento ou à falta de recursos financeiros).

As obras para o campo da educação, Christensen, Anthony e Roth (2007) apontam para grandes inovações que remodelam a oferta de educação, favorecendo ao crescimento de instituições com diferentes modelos de gestão, tais como: o ensino on-line, que possibilitou o acesso à educação de estudantes à universidade e a criação dos cursos de curta duração, favorecendo a oferta de cursos profissionalizantes, de curta duração, favorecendo a oferta de cursos de curta duração e economicamente acessível. Os autores entendem que os acontecimentos trazem o sinete da *disrupção*” (p. 122), o que as organizações perceberam e apostaram na captação de

importante lembrar que, segundo essa óptica, os “não consumidores” das inovações sem oposição²³, uma vez que essas inovações não afetam e nem os serviços que anteriormente não existiam, ou ainda, veemham a facilitar o seu uso. Nesse sentido, as

23 – Christensen afirma que a maioria da escola formar sujeitos que seguem os padrões de ensino, e não os padrões de inovação e mudança para sua vida.

universidades e/ou organizações educacionais precisam estar atentas às demandas competitivas que as circundam a fim de perceber o potencial consumidor existente no seu entorno, bem como nas redes que se formam em comunidades sem fronteiras, devido ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação.

Segundo Christensen, Anthony e Roth (2007), a *teoria dos recursos, processos e valores* (RPV) explica os motivos que levam as empresas a enfrentarem dificuldades ao se defrontarem com inovações disruptivas. Essa teoria estabelece que os recursos, os processos e os valores²⁴ definem a força da empresa, suas fraquezas e seus pontos cegos. Sustenta que

[...] as empresas aproveitam bem as oportunidades quando possuem recursos para isso, quando seus processos facilitam fazer o que é preciso ser feito e quando seus valores lhes permitem dar a oportunidade determinada, em face das outras necessidades que concorrem pelos recursos da empresa (CHRISTENSEN, ANTHONY; ROTH, 2007, p. 6).

Já a *teoria da evolução da cadeia de valor* “avalia se a empresa tomou as decisões de planejamento organizacional corretas para concorrer com sucesso” (CHRISTENSEN; ANTHONY; ROTH, 2007, p. 7) no que diz respeito a escolhas nas seguintes direções: integração – execução por elas mesmas da maior parte das tarefas; ou especialização – execução por certas atividades – delegando as demais a fornecedores ou parceiros.

Essas teorias nos auxiliam a entender as trajetórias de diferentes organizações, sob o olhar da Administração. Essa compreensão poderá contribuir para a prospecção de formas inovadoras de gestão que venham a promover a sustentabilidade responsável das unidades educacionais do Senac-RS.

Ampliando nossa reflexão sob a perspectiva das tecnologias, a inovação se refere a incrementar mudanças, radical e revolucionariamente em pensamentos, produtos, processos ou organizações. É entendida como

uma bem sucedida introdução de algo novo e útil no que diz respeito a métodos, técnicas, práticas, novos e/ou alterados produtos e serviços.

De acordo com o Decreto nº5.563/2005²⁵, o qual dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, em seu artigo 2º, inovação é “introdução de novidade ou aprimoramento no ambiente produtivo ou social que resulta em novos produtos, processos ou serviços”.

Ao refletirmos sobre essas concepções, as quais contém em si as bases de distintas ideologias, concordamos com Andrade (2004)²⁶, quando afirma que “inovação parece uma daquelas palavras mágicas, carentes de definição precisa e que são definidas por grupos sociais os mais diversos”.

O autor salienta, ainda, que é possível apontar duas grandes mudanças quando se pretende compreender o conceito de inovação: a primeira no mundo contemporâneo: as correntes econômicas; e a segunda a partir da emergência das técnicas, que criou espaço para a incorporação da temática nas Ciências Sociais (ANDRADE, 2004, p. 90). Segundo a primeira vertente, o comportamento empreendedor deve ser entendido e ampliado as inovações tecnológicas nas organizações, consistindo em fazer econômico como essencial nas tomadas de decisão. Já a segunda se refere à sociologia construtivista das técnicas,

o determinismo presente no debate econômico sobre a lógica e os modelos de inovação, relacionado à noção de eficiência e racionalidade dos agentes, precisa dar lugar a uma abordagem contextual e multilinear, que não aceita como autossuficientes os parâmetros das escolhas econômicas (ANDRADE, 2004, p. 92).

Ampliando ainda esse diálogo, poderíamos abordar a inovação sob a perspectiva do debate ambiental, do desenvolvimento social, dos pro-

24 - Christensen, Anthony e Roth (2007) definem como recursos, o que a empresa tem; processos, como a forma pela qual realiza seu trabalho; e valores, o que a empresa deseja fazer.

cedimentos médicos, dos acompanhamentos psicológicos, entre outros. No entanto, mesmo assim não esgotaríamos a diversidade que esse termo guarda em si. Cabe a todos nós – comunidade Senac-RS – situados nos nossos contextos culturais e realidades diversas, pensarmos em:

- metodologias educativas inovadoras, que problematizem as realidades e proponham a reflexão;
- novas formas de gestão, que venham a contribuir com o crescimento institucional em todos os sentidos;
- tecnologias desafiadoras, que promovam a democratização e a melhoria da qualidade dos processos de ensinar e aprender;
- novas formas de nos relacionarmos com nossos pares, que sejam propulsoras do bem comum e da permanente busca pela felicidade do coletivo.

Qual é, então, o lugar da tecnologia nesse cenário?

É importante ressaltar que as mudanças decorrentes do desenvolvimento das tecnologias produzem novas demandas sociais, educacionais, econômicas e, assim, reconfiguram o cenário da sociedade contemporânea. A humanidade passa a atribuir novos sentidos à vida, às relações, aos princípios de territorialidade, à própria tecnologia.

Assistimos, ou melhor, participamos ativamente da construção de outra lógica de empregabilidade, de relacionamentos, de possibilidades e de limites. A rapidez com que a informação chega às pessoas e aos lugares, produzindo diferentes temporalidades e territorialidades, demanda mudanças significativas nos hábitos e ritmos de consumo, no modo das pessoas se relacionarem, nas ofertas mercadológicas, nas formas de ensinar e aprender, entre outros. São novos modelos de sociabilidade produzidos, os quais permitem “relações híbridas, a um só tempo tribais e globais, avançando vínculos universais para diversas subculturas” (Cunha Filho, 2003, p. 3).

Segundo Castells (2003), no final do século XX, com o uso intensivo da internet, três processos independentes se uniram, inaugurando uma nova estrutura social baseada em redes²⁷: as exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; as demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta se tornaram supremos; os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica.

Segundo Matias-Pereira e Kruglianskas (2005),

em uma economia sólida, a inovação tecnológica deve ser resultado de um ambiente que produz ciência de ponta e influencia direta e indiretamente o setor produtivo, especialmente por meio dos setores de pesquisa e desenvolvimento gerados no bojo das empresas. Verificamos, entretanto, que o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, nas últimas décadas, não criou condições e estímulos para que as empresas passassem a ter tais setores em suas estruturas. Essas distorções estão refletidas na produção científica do país, particularmente aquela proveniente das universidades públicas que representam uma parcela significativa da produção nacional. Essa constatação nos permite argumentar que o Brasil é um país que produz ciência de fronteira, mas que não consegue integrá-la, em um nível adequado, com o setor produtivo. O resultado dessa baixa incorporação de tecnologia de ponta diretamente nos produtos torna-os pouco competitivos, tanto no mercado interno como no externo. Chiar as condições para que o país consiga avançar de forma consistente no campo tecnológico é uma tarefa árdua, que exige, além da mudança institucional e econômica, também uma mudança cultural.

Primeiramente, o contexto atual exige a ressignificação e atualização constante da capacidade tecnológica das organizações, bem como a aquisição de competências profissionais que favoreçam sua utilização de forma inteligente e sustentável.

Segundo Matias-Pereira e Kruglianskas (2005), a base tecnológica para a forma organizacional da Era da

e Montesquieu, não demorou a penetrar o campo do comportamento social (Sousa Santos, 2000), entendendo que “*assim como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade*”.

Decorre daí, em meados do século XIX, a emergência das *ciências sociais*, originando-se duas correntes distintas:

1. a que aplicava, dentre as possibilidades existentes, os princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da natureza – ciências sociais como extensão das ciências naturais;
2. a que estabelecia uma metodologia própria para as ciências sociais, com base na “especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza” (SOUZA SANTOS, 2002, p. 19).

Apesar de serem aparentemente diversas, as duas correntes deram maior relevância às ciências naturais do que às ciências sociais. No entanto, a segunda vertente surgiu como um indício da crise do modelo hegemônico. Essa crise, que favorece pouco a possibilidade de emergir uma nova concepção de ciência e de pesquisa, originou-se, principalmente, devido à teoria da relatividade de Einstein; à mecânica quântica; ao questionamento do rigorismo matemático; ao avanço do conhecimento nas áreas da microfísica, da química e da biologia; da segunda metade do século XX (Sousa Santos, 2002).

Esses fenômenos propiciaram uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, favorecendo ao questionamento do conceito de lei e de causalidade, bem como a preocupação do *conteúdo do conhecimento*, não somente de sua forma. Emerge, portanto, um novo modelo de ciência, sustentado na inter-relação entre ciências naturais e ciências sociais, repudiando o modelo totalitário das ciências naturais, entendido como via única e possível para se atingir a *verdade universal*. *Verdade* entendida pelo paradigma emergente como fenômeno contextualizado, por isso *não única*, mas relativizada pelos diferentes sujeitos envolvidos e suas trajetórias culturais, históricas, regionais, econômicas, políticas, ideológicas, entre outras. *A verdade absoluta dá lu-*

ces para a múltiplas verdades, entendidas como diferentes olhares, realizados a partir de diferentes lugares, os quais produzem diferentes considerações e interpretações do mundo natural e social.

Atualmente persistem as marcas que o paradigma das ciências naturais (ainda dominante) deixou em todos nós, manifestando-se nas relações entre as pessoas, na forma de *se fazer* pesquisa, na educação desenvolvida pelos professores nos nossos tempos, bem como nos discursos dos nossos estudantes. Entendemos que cabe a todos nós, comunidade Senac-RS, caminhar juntos na direção desta nova lógica, a qual respeita as diferenças em busca da igualdade de valores e direitos; que tenta entender a humanidade a partir de sua complexidade; considerando contextos e trajetórias históricas de construção; que considera os fenômenos sob diferentes olhares, sem favorecer a um campo do conhecimento, desvalorizando e/ou desqualificando outros.

Para tal, elencamos como prioritária, a pesquisa referente:

1. *A educação*: no sentido de entender as unidades do Senac-RS como lugar de formação dos professores, a partir do profundo estudo da ação docente no seu cotidiano. Salientamos a necessidade de pesquisas das metodologias utilizadas pelos professores, realizadas a partir da reflexão do cotidiano da prática, que guarda em si demandas inusitadas, potencialmente produtoras de conhecimento.

- *A tecnologia*: a fim de trazer suporte e qualificar as ações educativas desenvolvidas nas unidades educacionais do Senac-RS, por meio do uso da internet, de simulações³¹ e/ou de outras ferramentas que se caracterizem pela possibilidade de reflexão, criação e solução de problemas pelos estudantes;
- *A gestão*: referente a novas formas de gestão, as quais evidenciem avanços significativos na sustentabilidade responsável das unidades educacionais do Senac-RS;

31. A simulação educacional é um dos conceitos tecnológicos disponíveis para a educação, com o intuito de facilitar a construção de habilidades dos estudantes como o pensamento crítico, por exemplo. Tradicionalmente as simulações são a ponte entre o espaço de uma sala de aula física e o mundo real onde a prática acontece.

tivo de permanente atualização e conhecimento dos contextos nos quais as unidades estão inseridas, favorecendo a atualização das ações educativas da Instituição, em relação às demandas do mundo do trabalho.

As pesquisas a serem realizadas no Senac-RS terão como base a inovação nas respectivas áreas e campos do conhecimento, promovendo o avanço e a qualidade das ações da Instituição, bem como o desenvolvimento do comércio de bens, serviços e turismo. Tais pesquisas serão realizadas por diferentes equipes, em função de sua natureza. Entre outros, poderão ocorrer nas faculdades, nas escolas, nos diferentes núcleos do Departamento Regional do Senac-RS, sendo que deverão ser expi-
ciadas em planos próprios de desenvolvimento.

5. Considerações finais — ainda que provisórias

Se apresentamos o ideal como algo desejado e necessário e que ainda não existe, (...) é preciso acrescentar que é necessário que ele seja possível. O que ainda não é, pode vir a ser (RIOS, 1992).

A resignificação do Projeto Político Pedagógico exigiu que nos apresentássemos um novo olhar sobre determinados conceitos, historicamente construídos pelos modelos tradicionais e hegemônicos, os quais nos levaram a refletir no sentido de viabilizar as propostas até aqui apresentadas. Entre tantas outras, é fundamental definir as concepções de *trabalho* e *professor*:

Trabalho = aqui designado estudante — é entendido como um ser que assume uma identidade como sujeito consciente e comprometido em relação ao mundo²² e à sua própria aprendizagem e crescimento pessoal, por meio da análise e reflexão acerca de diferentes pontos de vista, capaz de elaborar estratégias para lidar com a diversidade.

Trabalho = concebido como aquele que redimensiona sua prática no objetivo de propor e mediar situações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Na concepção de um professor *trabalhador* em constante aprendizagem e desenvolvimento, o professor assume em parceria com a Instituição, o compromisso com a pesquisa e reinvenção de suas práticas pedagógicas e com sua

²² O mundo é o conjunto das possibilidades que o cidadão/trabalhador pode provocar no mundo.

formação humana integral.

- *As metodologias inovadoras* – entendidas como aquelas que provocam rupturas paradigmáticas, que instigam os alunos a potencializarem as realidades, percebendo-se como sujeitos potencialmente transformadores das relações hegemônicas da sociedade atual.
- *A aprendizagem* – concebida como diretamente relacionada com as interações que o sujeito faz com o meio, exigindo uma atitude investigativa diante dos contextos em que se insere. Sendo assim, a aprendizagem assume um caráter permanente, levando os sujeitos desse processo a um “sempre aprender” no objetivo do permanente *ut a ser*, inquietando-se, formulando questões e buscando respostas.
- *O ensino* – entendido como as informações, reflexões e oportunidades levadas ao aluno para construir seu conhecimento técnico-profissional e favorecer seu desenvolvimento pessoal por meio de metodologias inovadoras, que contextualizem teoria e prática.
- *A escola* – entendida como um espaço em transformação constante, que necessita ampliar suas possibilidades empreendedoras, promovendo condições para que todos sejam efetivamente mais felizes e apostem em sonhos individuais e coletivos.
- *A educação* – entendida como formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Assim, a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa, ensinando a viver no sentido de se tornar cidadão e promovendo a formação de profissionais competentes, empreendedores, inovadores, de modo a possibilitar sua inserção e permanência no mundo do trabalho.
- *As tecnologias* – acreditamos que a escola deve fazer e promover a reflexão sobre o seu uso e sobre sua real importância no

processo educativo, promovendo a transformação das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) em *tecnologias de aprendizagem e convivência* (TACs)³³. Tais tecnologias deverão possibilitar diferentes espaços para experiência/vivência e/ou simulações, tais como laboratórios e espaços virtuais/digitais, nos quais os aprendizes tenham a oportunidade de construir conhecimentos na própria ação.

Além desses conceitos, a partir das inovações propostas neste PPP, julgamos necessário definir nossa concepção do que seja o *Projeto de Vida do Estudante*. Esse projeto tem o objetivo de familiarizar o estudante com instrumentos que permitam percepção, análise e tomada de decisões acerca de sua carreira profissional e de outros aspectos de sua vida. A elaboração do *Projeto de Vida* propõe contribuir na busca e na identificação daquilo que o estudante pretende *ser e construir*, fornecendo orientação para escolhas e decisões mais assertivas, no objetivo de uma realização profissional e pessoal plenas.

A polissêmica que o termo inovação adquiriu na contemporaneidade leva à necessidade de admitir conceitos diferenciados nos múltiplos contextos aos quais se aplica. Isso impossibilita a sustentação de uma verdade ou conceito único. Assim, quando aplicado em diferentes situações, adquire sentido e significado próprios.

A *inovação na educação* extrapola o novo ou a novidade, uma vez que consiste em uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando à melhoria da ação educativa. Inovar na educação é, pois, uma ação potencialmente transformadora, propondo outras *maneiras* de ser, de se relacionar e de agir no mundo. Assim sendo, a inovação requer a busca permanente da autonomia e da emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, adotamos o conceito de *Inovação como ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória*³⁴. Esse conceito dará sustentação conceitual e ideológica às ações educativas inovadoras propostas neste PPP.

33 - ROCHA, Tiso – Ganhador do Prêmio Empreendedor Social, 2007.

A implementação do PPP Senac-RS: *Construindo Projetos de Vida* deverá levar em conta as possibilidades de realização, a curto, médio e longo prazo, das proposições apresentadas no Documento. Para tanto, faz-se necessário estabelecer um plano de implantação, no qual devem constar, dentre outras, as seguintes etapas:

- Apresentação e validação do PPP pela comunidade do Senac-RS;
- Definição de escola/curso para aplicação de projeto-piloto;
- Desenvolvimento da Plataforma de Competências do Senac-RS;
- Desenvolvimento de metodologia própria do Senac-RS para elaboração do Projeto de Vida do Estudante;
- Capacitação dos responsáveis pela orientação do Projeto de Vida do Estudante nas unidades;
- Desenvolvimento de um portfólio de atividades eletivas, o qual inclua formas inovadoras de aprender (atividades em modelo extremo, desafios, grupos de aprendizagem colaborativa, uso de realidade virtual, simulações, dentre outras);
- Desenvolvimento e implementação de programa de capacitação dos professores para a utilização de metodologias problematizadoras e para atuarem como orientadores dos projetos de trabalho dos grupos de estudantes;
- Criação de um grupo multidisciplinar de pesquisa e inovação com a finalidade de retroalimentar continuamente esse Projeto Pedagógico;
- Avaliação do Projeto Piloto para fins de implementação gradativa nas demais unidades.

Temos a clareza de que implementar processos de inovação na educação não é tarefa fácil ou rápida, mas acreditamos que valha a pena. Inovar, ressignificar, transformar as práticas pedagógicas exige uma mudança cultural na Instituição e em cada um dos colaboradores. Essa mudança requer a sinergia entre estudo, conhecimento e desejo, pois “[...] as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem em sua própria construção” (BENNAVENTE, 1992, p.28).

Admitimos o caráter onusado dessa proposta, a qual traz as marcas de uma educação problematizadora das realidades e, por isso, constitui-se na utopia coletiva dessa Instituição. Utopia essa que nos faz prosseguir na busca da construção de um mundo melhor, cientes de que “[...] o possível não se encontra pronto: ele pode estar presente imediatamente na situação, mas também é **construído** a partir dela. [...] Construir o possível significa explorar os limites, no sentido de reduzi-los, e as alienações de cada, no sentido de ampliá-las” (RIOS, 1992 – grifo do autor).

Referências

- ANDRADE, Thales de. *Inovação tecnológica e meio ambiente: a construção de novos enfoques*. Ambiente & sociedade: Ambiente, soc. vol.7 no.1 Campinas Jan./June 2004.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. and HANESIAN, H. (1978). *Educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Publicado em Português pela Editora Interamericana, RJ, 1980.
- BEAUCLAIR, João – *A escola de ontem, escola de hoje: dilemas e desafios da educação contemporânea, disponível em* www.profprofobecnica@net.net, acesso em 08 jun 2009.
- BRASIL. Lei de Inovação Tecnológica (Lei n.º 10.973/2004). Brasília, DF: Congresso Nacional, Ato do Poder Legislativo, DOI, n.º 232 de 03.12.2004.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar a mudança na escola*. Porto Alegre: Armand Editora, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).
- CARDOSO, Ana Paula P. O. *Educação e inovação*. Millennium, n. 6, mar/1997. Disponível em <http://www.ipv.pt/milennium/> Millennium_6.htm. Acesso em 04 set 2007.
- CASTELLS Manuel. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; ANTHONY, Scott; ROTH, Erik A. Trad. MELLO, Carlos Cordeiro de. *O futuro da inovação*: usando as teorias da inovação para prever mudanças no mercado. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- DOMINGOS, Domingos; STRECK, Danilo R., Pergunta. In: STRECK, Danilo R., REIDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- FRANCISCONI, Fabiane. *Educação Continuada: um olhar para além do espelho, iluminando mente, corpo, coração e espírito do docente da educação superior*. Porto Alegre: PUCRS, 2006. Dissertação de Mestrado, PRRPG.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- MATTAS PEREIRA, José; KRUCHIANASKAS, Isak. *Cartão de inovação: a lei de inovação tecnológica como instrumento de apoio às políticas industrial e tecnológica do Brasil*. RAE electron. vol.4 no.2 São Paulo July/Dic. 2005. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-56482005000200003&lng=en&xnrm=sok&lng=pt. (Acesso em 23 jun 2009).
- MORAES, Maria Cândida. *Permanente no século: educação, inovação e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico Série Ideias n. 15. São Paulo: FDE, 1992. Disponível em http://www.cemario-covas.sp.gov.br/prp_a.php?i=007 (Acesso 25 jun 2009).
- SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R., REIDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 1 v. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Sem um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).
- VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: processo de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico = http://www.monale.aba.br/files.php/1854/Projeto_Politico_Pedagogico.pdf (acesso em 05 jun 2009)
- ROJAS, Eduardo. *El saber abierto y la innovación en la empresa*. Montevideo: Cinetextor/OIT, 1999.
- WELL, Pierre. *A Arte de viver em Paz*. São Paulo = SP Editora Gente, 2000.

ANEXO C – Formulário da pesquisa eletrônica (Google Docs) realizada com estudantes da Especialização em Docência para a Educação Profissional.

Pesquisa com participantes da Especialização em Docência para a Educação Profissional - Dissertação de mestrado em Design Estratégico - Cristiano Ribeiro

Dados de identificação

Nome e idade

Antes da Especialização em Docência para a Educação Profissional você já havia participado de algum curso na modalidade Ead?

- Sim
 Não

Acesso

Em média, quantas horas semanais você dedicava ao curso?

- Menos de 1 hora
 De 1 a 4 horas
 De 4 a 6 horas
 Mais de 6 horas

Quais ferramentas que você mais utilizou na plataforma?

Fórum, chat, mural, etc.

Auto-expressão

Você acha que dentro da plataforma do curso foi possível construir adequadamente uma identidade virtual

Auto-expressão

Você acha que dentro da plataforma do curso foi possível construir adequadamente uma identidade virtual (você conseguiu demonstrar quem é, seu estilo de vida, gostos e preferências)? Por quê?

Você considera importante desenvolver uma identidade virtual no curso?

- Sim
 Não

Relacionamentos

Comente brevemente sobre o como foi a sua relação com colegas e professores ao longo do curso.

Com quantas pessoas você conseguiu estabelecer laços de amizade durante o curso?

- Nenhuma
 Apenas 1
 De 1 a 3
 De 3 a 6
 De 6 a 10
 Acima de 10

Sugestões de melhorias para estimular o relacionamento entre colegas de curso.

O contato com os colegas de curso trouxeram alguma experiência significativa?

- Sim
 Não

Redes Sociais

Você participa ativamente de redes sociais? Quais?

Você acha que dentro destas redes sociais foi possível construir uma identidade virtual (você conseguiu demonstrar quem é, seu estilo de vida, gostos e preferências)? Se sim, por quê?

Você já desenvolveu algum laço de amizade por meio eletrônico (chats, redes sociais, fóruns)?

- Sim
 Não

Em média, quantas horas semanais você permanece conectado a uma rede social?

- Menos de 1 hora
 De 1 a 4 horas
 De 4 a 6 horas
 De 6 a 10 horas
 De 10 a 20 horas
 Mais de 20 horas

Você já desenvolveu algum laço de amizade por meio eletrônicos (chats, redes sociais, fóruns)?

- Sim
 Não

Em média, quantas horas semanais você permanece conectado a uma rede social?

- Menos de 1 hora
 De 1 a 4 horas
 De 4 a 6 horas
 De 6 a 10 horas
 De 10 a 20 horas
 Mais de 20 horas

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta é uma pesquisa que investiga as relações estabelecidas entre participantes do curso Especialização em Docência para a Educação Profissional. Você está sendo convidado a participar de uma entrevista por meio de formulário eletrônico e, assim, integrar o universo da pesquisa. Para isto, é requerida a autorização prévia para submissão deste formulário mediante concordância com este documento antes de submetê-lo. As informações fornecidas pelo entrevistado visam à produção de conhecimento científico, contribuindo para o esclarecimento do tema investigado. As informações serão utilizadas somente sob propósito acadêmico para fins de consulta, análise e argumentação nesta pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. A entrevista será gravada em suporte digital e será armazenada por três (03) anos. *

*O nome dos entrevistados nesta pesquisa serão mantidos em sigilo no desenvolvimento e análise dos dados bem como na publicação final. A instituição analisada, em hipótese alguma tomará conhecimento da identidade dos participantes.

- Aceito
 Não aceito

Nunca envie senhas em formulários do Google.

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

**ANEXO D – Resultados da pesquisa eletrônica realizada com estudantes da
Especialização em Docência para a Educação Profissional.**

Disponível no CD-ROM anexo ao trabalho.