

acesso
revista Cet
completa

acesso
sumário



Tecnologias, Modelos ou Estratégias de Ensino

José da Silva Ribeiro

CEMRI - Laboratório de Antropologia Visual
Universidade Aberta - Portugal

Tecnologias, Modelos ou Estratégias de Ensino Online

José da Silva Ribeiro

CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual
Universidade Aberta – Portugal

RESUMO

Atualmente, encontramos ainda vestígios de antigos paradigmas ou modelos de utilização das tecnologias mediáticas, no ensino e na investigação, quer porque os consideramos em si meios capazes de assegurar a aprendizagem e a investigação (a crença inabalável no paradigma tecnológico) quer porque os consideramos estruturas simbólicas, linguagens eficazes, capazes de se imporem por si próprios na aprendizagem e na transmissão de conhecimentos. Há, porém, um paradigma emergente de crença na construção partilhada de saberes que parece prescindir do papel do professor, da autoridade do saber, da função da investigação ou redefinir as suas funções e estatutos. Procuraremos analisar estes modelos a partir da experiência de ensino à distância e de ensino online, na Universidade Aberta, e da investigação mediada pelas tecnologias. Deter-nos-emos também na procura de estratégias de utilização das tecnologias digitais na investigação e no ensino e na ligação entre estas duas atividades.

Palavras-chave: tecnologias digitais, paradigmas, modelos, estratégias, ensino a distância, ensino *online*

INTRODUÇÃO

São múltiplas as razões para esta reflexão e para esta escrita. Devo referi-las para situar o leitor. Em primeiro lugar, o honroso convite da organização do EIRET - I Encontro Internacional de Rede de Grupos de Investigação: Educação e Tecnologia, dando assim continuidade a uma longa cooperação com a Universidade Presbiteriana Mackenzie, que desejamos manter e aprofundar. Em segundo lugar, um conjunto de circunstâncias que devo mencionar: 1) a criação do *Modelo Pedagógico Para a Educação a Distância*, orientado para a mudança do sistema de ensino da Universidade Aberta, substituindo o "ensino a distância" pelo "ensino on-line" e criando, conseqüentemente, uma Universidade Virtual; 2) a passagem, no Laboratório de Antropologia Visual (grupo de investigação do CEMRI), da antropologia visual clássica, baseada na fotografia e no cinema, para uma antropologia digital, para uma antropologia dos novos *media* como integradores das práticas anteriores no âmbito do qual se tem realizado teses de mestrado e de doutoramento, ancorado redes internacionais de cooperação interuniversitária, realizado o Seminário Internacional

Imagens da Cultura/Cultura das Imagens, elaborado projetos de ensino a distância e preparação de algumas UCs - Unidades Curriculares (disciplinas, cadeiras) para ensino on-line de 2º ciclo - Mestrados em Relações Interculturais, Estudos de Cinema, Educação e Arte e de 1º ciclo; 3) a vivência/ experiência pessoal da mudança e da passagem do ensino a distância a ensino on-line (conceção das unidades curriculares e materiais de ensino num e noutro sistema), da antropologia, antropologia visual a antropologia virtual (do virtual ou digital) que me cumpre realizar na Universidade Aberta; 4) participação nos cursos de formação de professores universitários em ensino on-line promovidos pela Universidade Aberta, com o objetivo de preparar seus docentes para a aplicação do modelo pedagógico da Universidade Aberta.

Trata-se, pois, de uma reflexão marcada pela experiência vivida, pela contextualização dessa experiência e pelo primeiro ensaio de fundamentação teórica. Combinamos, assim, uma espécie de notas de campo baseadas nos processos de mudança e na observação das profundas mudanças, que estão a acontecer nas sociedades contemporâneas e que, mais tarde ou mais cedo, irão atingir o ensino superior no seu cerne. Assim o cremos e muitos autores o prevêem como mudanças decorrentes das aceleradas transformações tecnológicas e sócio-históricas.

MODELOS, PARADIGMAS OU ETAPAS DO ENSINO A DISTÂNCIA

Poderemos definir claramente três etapas no ensino a distância ou no ensino mediado por uma forte componente tecnológica: 1) ensino por correspondência; 2) ensino a distância e 3) ensino on-line. O ensino a distância é pois uma entidade dinâmica sujeito a contínuas reconfigurações. Não pode ser caracterizado apenas pelo estado atual. Tem uma história e desenvolvimentos que se preveem consideráveis num futuro muito próximo. A identidade do ensino a distância é marcada ou determinada sobretudo por duas variáveis: 1) as tecnologias e os modelos ou modalidades de comunicação; 2) os processos sociais e os contextos socio-históricos em que emergem, se desenvolvem e para os quais contribuem. Muitas das abordagens privilegiam a primeira variável "as tecnologias e os modelos ou modalidades de comunicação". Penso necessário completar esta abordagem com as perspectivas expostas por Otto Peters em *Distance Education in transition trends and challenges* [13] e por James Slevin em *E-tivities and the connecting of e-learning experiences through deliberative feedback* [20] e estabelecer relações entre as "gerações tecnológicas de ensino a distância" e os problemas / necessidades a que dão respostas, os processos sociais e históricos de que são parte. O ensino on-line, as *e-tivities*¹ de que fala Slevin,

¹ As *e-tivities* são frequentemente caracterizadas pela inclusão de um pequeno texto de informação, estímulo e desafio; as ações a desenvolver online, os elementos de participação e de interação (fórum de debate), o tempo em que decorrerá a atividade; a

permitem a reapropriação do tipo de conhecimentos e competências, que constituem ferramentas intelectuais indispensáveis para a vida moderna (modernidade tardia, pós-modernidade).

Dissemos anteriormente que Otto Peters [13] associa as gerações tecnológicas de ensino a distância com os problemas/necessidades a que dão respostas. Refere também que pode considerar-se o ensino por correspondência como fase prévia, atividade precursora do ensino a distância. As cartas de São Paulo aos cristãos na Ásia Menor seriam disso um exemplo. O objetivo era, segundo o autor, ensinar a viver a experiência religiosa do cristianismo numa situação desfavorável. Isto poderia ser irrelevante pela distância temporal/histórica se estas práticas não permanecessem ativas na formação religiosa ou ideológica, mas também na matriz dos restantes contextos da Educação a Distância – a utilização das novas tecnologias no ensino religioso (informação e doutrinação) e na mobilização dos crentes para a realização das práticas religiosas (terço e a missa pela rádio, pela televisão, pela internet). As cartas mantêm-se como *cartas encíclicas* ou simplesmente *encíclicas* (*Epistolae Encyclicae - Litterae Encyclicae*) e o ensino e as práticas religiosas na Internet crescem aceleradamente. Costa e Silva [5] faz uma categorização dessas manifestações religiosas na Internet, denominando-as de *informativas* – a Internet usada como uma ferramenta para veicular informações para possíveis participantes nas práticas religiosas, dos jornalistas ou público em geral (comunicação eu-todos com interação reduzida ou nula); *espaciais* – debates religiosos, metafísicos e espirituais que envolvam a interação entre usuários e as práticas rituais e práticas religiosas em geral, independente de interação, sobretudo o espaço virtual 3 D como um espaço propício às práticas religiosas espaciais (comunicação um-todos, todos-todos, todos-um); e *metafísicas* – as formas de alcançar a transcendência *online* proposta pelas “tecnoreligiosidades”, isto é, os grupos religiosos vêem na tecnologia a solução dos problemas do mundo e/ou no ciberespaço um espaço sagrado de salvação pessoal. É principalmente no aspeto imaginário – espacial e social – que a Internet torna-se um meio intensificador (comunicação reflexiva um-um).

O ensino por correspondência surgiu no século XIX. Na década de 1840 Isaac Pitman criou os primeiros cursos e instituições de ensino por correspondência *Correspondence Colleges* (1843). Os cursos por correspondência na Europa²

avaliação da atividade; a síntese crítica do professor de ensino online (e_professor, e_moderador, e_tutor).

² Atribui-se a Isaac Pitman a criação do ensino por correspondência, *Correspondence Colleges* (1843). Antes de frequentar a escola de formação de professores, Isaac Pitman trabalhou no comércio e, afastado do ensino por motivos religiosos, funda a sua própria escola e um modelo de ensino por correspondência proporcionando a grupos de pessoas que, por motivos geográficos, económicos e sociais, não se podiam deslocar aos centros de ensino tradicionais.

surgem como uma forma de resposta aos problemas decorrentes da industrialização e é identificado “em todos os lugares em que a industrialização modificou as condições tecnológicas, profissionais e sociais da vida” ([13], p.30). O ensino por correspondência constituía uma resposta mais flexível às mudanças estruturais da sociedade. Também as cartas aos agricultores europeus no Século XIX foram uma forma de dar resposta aos seus problemas resultantes de mudanças aceleradas e às necessidades de formação. O ensino por correspondência disseminou-se rapidamente no final do sec XIX, particularmente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Anna Eliot Ticknor foi pioneira nos Estados Unidos fundando a *Boston-based Society to Encourage Study at Home* em 1873. A *Sociedade* defendia uma instrução personalizada, incluindo a correspondência regular com leituras orientadas e exames frequentes para avaliar a eficácia de instrução [4]. Também os países que possuíam colónias (potências colónias), como a França e Inglaterra, desenvolveram, nos sec XIX e XX, seus sistemas de ensino por correspondência, utilizando os transportes marítimos para o transporte dos materiais didáticos e o sistema de exames externo da Universidade de Londres ou da *École Universelle*³ de Paris. Estas práticas “representam a raiz da educação a distância e da educação superior modernas” ([13], p.31).

Nos anos 70, o ensino a distância (sua industrialização) decorre do desenvolvimento dos *media* (televisão, vídeo) e orienta-se sobretudo para um cada vez maior número de pessoas e de problemas a que urge dar resposta: a abertura do ensino superior a estratos sociais e etários cada vez mais diversificados, o maior acesso ao ensino superior de pessoas empregadas e com vidas familiares organizadas. A fase atual do ensino on-line responde às complexas transformações das sociedades contemporâneas decorrentes da introdução das tecnologias digitais em todos os aspetos da vida quotidiana, e das profundas mudanças verificadas na educação e na sociedade. O *Internacional Council on Distance Education* aponta cerca de duas dezenas de fatores que provocaram uma profunda mudança no ensino (mudança de paradigma). Destas poderemos destacar algumas características comuns: 1) O ensino a distância é caracterizado pelo facto de os estudantes e os professores estarem separados temporal e espacialmente (embora o espaço e tempo se reconfigurem hoje de uma forma completamente diferente de épocas e situações anteriores); 2) supõe uma grande autonomia e independência dos estudantes e uma motivação acrescida que se supõe superior à dos estudantes em regime presencial; 3) tem uma maior implicação nos processos sociais: mais orientados para o desenvolvimento de competências, para a resolução de problemas, para práticas profissionais que o ensino universitário tradicional (hoje o ensino universitário presencial retoma algumas destas

³ A *Ecole Universelle* foi fundada em 1907 orientada pelas vantagens do ensino por correspondência e pelo ensino a distância. Atualmente a escola, com cerca de 2000 alunos, tem cursos de decorador de espaços interiores, de auxiliares de puericultura, de educadores juvenis, de cuidados de saúde.

orientações nomeadamente através do denominado Processo de Bolonha com a focalização no desenvolvimento de competências e de empregabilidade, na passagem de uma pedagogia de transmissão de conhecimento à de desenvolvimento de competências ([16], p.38)); 4) é profundamente marcado pelo uso intensivo das tecnologias e pelas modalidades de comunicação e reconfigurado pelas mudanças tecnológicas que o condicionam quer em nível da conceção, distribuição/circulação e uso/utilização dos materiais didáticos, quer em nível das interações com os professores e mais recentemente a nível das interações dos estudantes entre si facilitadas pelas tecnologias digitais; 5) O ensino on-line comporta todos os desafios de mudança que os novos *media* trouxeram para a sociedade e cultura: a) integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem; b) integração e otimização/potencialização de todas os meios e práticas anteriores (áudio, vídeo, texto etc.), informação desmaterializada, hipertexto, hipermedia, bases de dados, informação multimedial e multissensorial, excesso de informação; c) integração no processo de ensino das novas sociabilidades, das interações sociais mediadas: estudante-conteúdo (hipertexto, hipermedia, bases de dados, informação multimedial e multissensorial, excesso de informação), estudante - professor, estudante-estudante; d) construção/produção colaborativa e policêntrica de saberes; e) comunidades - comunidades de prática, comunidades virtuais, comunidades virtuais de aprendizagem; 6) finalmente, o ensino on-line redefine as funções docentes que além de planear e definir o programa e conteúdos, prepara os materiais e as instruções precisas de ensino. O professor tem muito mais a fazer de forma criativa e interativa, sobretudo porque as tecnologias e o ensino on-line são fáceis de experimentar e de mudar e os instrumentos de mudança estão nas mãos dos educadores. Neste contexto entendemos necessário fazer algumas perguntas a que procuraremos dar resposta: como é que as novas formas de textualidade ou narratividade, hipertexto e hipermedia, entram no processo de ensino on-line? como integrar a especificidade das disciplinas e áreas científicas no ensino on-line (no nosso caso o ensino experiencial da antropologia, trabalho sobre a visualidade, as sonoridades, práticas de trabalho de campo, etc?)? Como integrar a investigação no ensino ou ainda como transformar comunidades de ensino em comunidades de investigação?

O ENSINO A DISTÂNCIA EM PORTUGAL

Portugal como país com colónias em África e na Ásia não criou como a Inglaterra e a França um sistema de ensino por correspondência. Não há estudos sobre isto. Há muitas questões para as quais gostaríamos de encontrar respostas: como é que Portugal formou os quadros do sistema colonial português no séc XIX e primeira metade do século XX?

O ensino por correspondência em Portugal implantou-se a nível comercial e muitos cursos técnicos foram oferecidos.

O "Centro de Estudos por Correspondência" e a "Escola Lusitana de Ensino por Correspondência", surgiram na década de 1940; a "Escola Comercial Portuguesa por Correspondência" e o "Instituto de Estudos por Correspondência" foram criados na década de 1950 o Centro de Instrução Técnica na década de 1960. Os Correios utilizaram um curso por correspondência, em 1958, destinado aos seus trabalhadores que se encontravam espalhados pelos diversos postos do país.

O primeiro uso sistemático das tecnologias de comunicação audiovisual em Portugal verificou-se em 1964 com a criação da *Telescola*. O seu objetivo era de suprir a carência de professores resultantes do alargamento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos e da inclusão de crianças do meio rural geograficamente afastadas dos centros onde se instava o ensino direto. As emissões da telescola iniciaram-se em Outubro de 1965 (estúdios da RTP do Monte da Virgem, em Vila Nova de Gaia). A partir de então, em muitas salas de aula de Portugal, os alunos passaram a poder contar com o apoio de dois professores: um na televisão, outro na sala de aula. As emissões de televisão realizavam-se em direto, enquanto na sala de aula um monitor orientava as atividades e trabalhos dos alunos. Na década de 80, com a chegada e vulgarização dos videogravadores, a telescola deixou de ser transmitida pela televisão e passaram a ser utilizadas videocassetes. Ao longo dos anos, a Telescola foi mudando a sua designação inicial Curso Unificado Telescola, para Ciclo Preparatório TV e Ensino Básico Mediatizado (EBM). Em Julho de 2003 foi anunciado que a partir do ano letivo 2003/2004 iriam começar a ser extintas as escolas do EBM. Calcula-se que um milhão de crianças tenha completado o sexto ano de escolaridade neste sistema. Esta etapa nunca foi avaliada nem nunca foram estudados os impactos indiretos desta forma de ensino na população. Certo é que as emissões abertas eram vistas por muitos jovens alunos de ensino presencial, por professores e pelo público em geral.

A primeira iniciativa em educação a distância no Ensino Superior surge após do 25 de Abril de 1974, como solução *ad-hoc* ao acesso universitário. As mudanças políticas em Portugal democratizaram o acesso ao ensino superior. As instituições não respondiam às necessidades e antes de se criar o 12º ano de escolaridade (hoje a escolaridade obrigatória) foi criado o Ano Propedêutico e extinto o Serviço Cívico. Funcionava a partir de emissões de Televisão em diferido. Os estudantes utilizam os materiais escritos produzidos especificamente para o efeito e assistiam individualmente, em casa, às emissões de televisão. O ano propedêutico demonstrou a possibilidade de desenvolver um programa de ensino a distância, centralizado, dirigido a uma grande audiência, geograficamente dispersa. Esta experiência levou, em 1979, à criação do *Instituto Português de Ensino a Distância* (I.P.E.D.), com o objetivo de adquirir conhecimentos, competência profissional, instalações, equipamento e preparar o caminho para a futura Universidade Aberta. Em 1984, a equipa do I.P.E.D. considerou que o Instituto estava preparado para levar por diante esse objetivo – lançar a Universidade Aberta.

A Universidade Aberta foi criada em 1989 sintonizada com a experiência de outras universidades europeias e na sequência das experiências anteriores. Alguns quadros da Universidade - professores, tecnólogos, realizadores e pessoal administrativo - passaram pela experiência da telescola, do ano propedêutico, do instituto de tecnologia educativa, do *Instituto Português de Ensino a Distância*. Foram criadas as bases (o modelo) para a prática de Educação a Distância, no Ensino Superior em Portugal. Entre 1989 a 2006 a Universidade Aberta, tal como outras Universidades de Educação a Distância, funcionou segundo um modelo pedagógico de auto-aprendizagem. Os conteúdos eram mediatizados através de manuais escritos especificamente para ensino a distância, videocassetes e audiocassetes e programas de rádio e de televisão. Ao longo dos anos foram produzidas e realizadas centenas de programas, emitidos pela RTP2, em regime de antena aberta, possibilitando, assim, o seu acesso ao público em geral e não apenas aos estudantes da Universidade Aberta. A influência e o impacto no ensino universitário dá-se, pois, a dois níveis - nas universidades que adotaram manuais e outros materiais de ensino e no público em geral que assiduamente assistiam às emissões abertas de rádio e televisão. O estudo neste sistema/modelo de ensino a distância era então individual, não existindo turmas. Os estudantes contactavam telefonicamente e mais tarde por email com os seus professores em horários pré-determinados (atendimento). Podiam também recorrer aos Centros de Apoio, existentes em todas as capitais de Distrito. Tinham ainda acesso a outros materiais de apoio, como os Cadernos de Testes Formativos, Cadernos de Apoio com indicação de atividades, sugestões de trabalho, perguntas e respostas, que permitirão ao aluno preparar-se para a avaliação. O estudante era no final do ano sujeito a uma avaliação final por exame em situação presencial.

Com o aparecimento das comunicações digitais, da Internet e da web 2, tornaram-se possíveis novas formas de comunicação e, conseqüentemente, novos modelos de ensino/aprendizagem. Tornam-se assim realizáveis formas diversificadas de interação: a interação professor-estudante, a interação estudante conteúdos e a interação estudante-estudante. O estudante, anteriormente isolado na situação autoaprendizagem, passaram a poder participar num processo de aprendizagem em grupo e em comunidade e a poder fazer parte de uma "turma virtual". Embora não se abandone o recurso à autoaprendizagem individual, abre-se assim também a possibilidade da aprendizagem colaborativa. Este paradigma emergente parece prescindir do papel do professor, da autoridade do saber, do papel da investigação. Sobretudo reconfigura quer o processo de aprendizagem e de comunicação, quer os papéis do professor e do aluno, o estatuto do saber.

Estudantes e Professores interagem em um ambiente *online* de aprendizagem suportado por *software* especificamente desenhado para objetivos educativos, tipicamente conhecido como "Plataformas de E-Learning", mas também com utilização intensiva de outros recursos da rede como, por exemplo, os *Blogs*, os *Wikis*, os e-Portfólios.

As atividades são variadas: exercícios e pequenos testes ou projetos, ensaios, resolução de problemas, estudos de caso, participação em discussões, relatórios, testes. Em 2006, a Universidade Aberta cria o *Modelo Pedagógico Virtual para a Universidade Aberta* e a concretização de um programa de formação dos docentes da Universidade, com vista à apropriação das novas metodologias de trabalho pedagógico que acima referi como uma das experiências a partir da qual elaboramos esta escrita.

Quadro sinóptico

1840 1873 1904	Primeiros cursos e instituições de ensino por correspondência <i>Correspondence Colleges</i> – Reino Unido <i>Boston-based Society to Encourage Study at Home</i> , EUA <i>École Universelle</i> , França
1940 1950 1960	Ensino por correspondência em Portugal <i>Centro de Estudos por Correspondência e Escola Lusitana de Ensino por Correspondência</i> <i>Escola Comercial Portuguesa por Correspondência</i> <i>Instituto de Estudos por Correspondência</i> , <i>Centro de Instrução Técnica</i> .
1964 1971	Criada a <i>Telescola</i> em Portugal Criação do Instituto de Tecnologia Educativa (ITE)
1969 1972 1974 1982 1984	Ensino Superior a Distância na Europa e no Mundo Fundação da <i>Open University</i> - Reino Unido Fundação da <i>UNED - Universidad Nacional de Educación</i> <i>a Distancia</i> – Espanha Fundação da <i>FernUniversität</i> - Alemanha Fundação da <i>Universidade Aberta da Índia</i> Fundação da <i>Open Universiteit</i> - Holanda
1977 1979 1988 1990 1993 2007 2008	Ensino Superior a Distância em Portugal Criado o <i>Ano Propedêutico</i> Criação do <i>Instituto Português de Ensino a Distância</i> (IPED) Criação da Universidade Aberta - UAb (Decreto-Lei 444/88) Fundação da "Universidade Aberta" (Portugal) Primeira emissão de TV da UAb Primeiros licenciados e mestres pela UAb Cursos da UAb adequados ao processo de Bolonha Criação do Laboratório de Educação a Distância (LEaD) Início da aplicação do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta Realização em Lisboa da "20th Anniversary Conference of EADTU" Criação de uma rede de Centros Locais de Aprendizagem (CLA) Publicação dos novos Estatutos da Universidade Aberta (DR 22 de Dezembro de 2008)
1987	Instituições Internacionais de Ensino a Distância

1991 2005	Fundação da EADTU - <i>European Association of Distance Teaching Universities</i> Criação da EDEN - European Distance Education Network Criação da "EFQUEL - European Foundation for Quality in eLearning"
1989 2001	Mudanças tecnológicas que condicionaram o ensino online Tim Berners-Lee cria a World Wide Web (www) Surge a versão 1.0 da Plataforma Moodle

DO ENSINO A DISTÂNCIA AO ENSINO ON-LINE - MEMÓRIA DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E SUA FUNDAMENTAÇÃO

A primeira experiência por mim vivida no ensino a distância foi o ensino por correspondência. Nascido de uma família de pequenos proprietários rurais, em plena era salazarista, iniciei os estudos secundário num colégio, privilégio de 3 ou 4 famílias da aldeia em que nasci. Na família havia apetências tecnológicas e desenvolvera-se ao longo do tempo e desde os finais de século XIX um nicho de tecnologias e estruturas de apoio à produção agrícola – engenho do linho, lagar de azeite, os moinhos e as azenhas, e uma pequena central elétrica que abastecia apenas as casas de habitação e estas estruturas. Foi neste contexto rural que, sobretudo nas férias do verão, me interessei pela leitura da literatura portuguesa e estrangeira e pelas tecnologias e procurei a formação a distância na área do ensino de técnico de rádio (a televisão estava distante da aldeia em que nascera) no Centro de Instrução Técnica⁴. Esse sistema de ensino motivava-me para longas sessões de trabalho que articulavam a teoria, a prática e as provas de avaliação corrigidas pelos docentes a distância do curso e posteriormente enviadas. Os exercícios passavam por vezes para o colégio onde os professores de física os submetiam à consideração (ensino) de toda a turma. Como o dinheiro de bolsa com que pagava o curso faltou não foi possível concluir o curso. Foi então que criei, em meados dos anos de 1960, múltiplas experiência de construção de emissores e recetores, na aldeia e no colégio. No colégio, o acesso aos *media* era muito limitado⁵ e programado no tempo e pela escolha dos programas que eram impostos aos jovens

⁴ O CIT - Centro de Instrução Técnica é uma empresa que desenvolve formação por ensino a distância desde 1960. Inicialmente por correspondência e atualmente acompanhando a evolução tecnológica, através de uma plataforma de ensino a distância que permite o desenvolvimento de atividades pedagógicas, síncronas e assíncronas, a comunicação com o tutor e com o grupo de aprendizagem e o acesso a materiais pedagógicos.

⁵ Esta proibição ou constrangimento existe ainda hoje nas escolas. As escolas têm ainda uma grande dificuldade e integrar no processo de ensino-aprendizagem a iniciativa e a as atividades dos estudantes (alunos) e os *media*. Fenómeno tratado frequentemente na literatura sobre os *media* e educação. Veja-se como exemplo Steven Johnson nos videojogos, François Mariet em relação á televisão.

estudantes. As experiências desenvolvidas eram toleradas ou mesmo apoiadas nas aulas, mas fortemente condicionadas e mesmo proibidas e, por vezes, responsabilizadas pela indisciplina e pela comunicação clandestina dentro da instituição. Esta situação seria de menor importância se não evocasse alguma literatura que ainda hoje remete para a ideia da utilização dos *media* no ensino e não tivesse definitivamente marcado, de forma implícita, o percurso académico – entre a filosofia e a engenharia, entre as ciências sociais e as tecnologias, entre a antropologia e o cinema. Na verdade a formação de base, licenciatura em filosofia, sempre foi acompanhada pela utilização sistemática das tecnologias – criação de diaporamas de instalações visuais e sonoras, projetos de inovação educacional nas escolas, utilização do vídeo nas escolas, do cinema no ensino da história e uma variedade de outras incitativas que se desenvolvem a partir desta formação e motivação inicial – comunidade vídeo azimute, comunidades de prática, o curso de cinema e interesse pelo filme etnográfico e documentário após Abril de 1974.

A segunda experiência vivida no ensino a distância dá continuidade ao percurso anterior e engloba três campos: 1) a criação de materiais para ensino a distância – manual de *Métodos Técnicas de Investigação em Antropologia, Cadernos de Apoio em Antropologia Visual*, produção de videogramas, audiogramas, guias de leitura de videogramas e audiogramas, materiais de avaliação; 2) o exercício da função docente, como professor de ensino a distância no sistema de auto-aprendizagem, modelo inicial da Universidade e a consequente utilização dos materiais produzidos; 3) formação e organização de um grupo de investigação orientado para a produção audiovisual em ciências sociais e a ligação entre investigação e ensino – Laboratório de Antropologia Visual⁶.

⁶ O Grupo de Investigação em Antropologia Visual propõe-se 1) desenvolver estudos aprofundados sobre a *antropologia da imagem* e sobre os fundamentação teórica, metodológicos, epistemológica, ética e política de utilização das *tecnologias da imagens da imagem e do som e das tecnologias digitais* na investigação em ciências sociais e da comunicação e na utilização dos *media* na comunicação científica e dos resultados da investigação; 2) desenvolver investigação aplicada no âmbito da adaptação da investigação teórica e metodológica às práticas de investigação, ao trabalho de campo e à construção do discurso científico e de narrativas escritas, visuais e sonoras; 3) desenvolver práticas experimentais de produção escrita, visual, sonora, audiovisual, bases de dados e hipermedia; 4) Integrar a produção científica em projetos de investigação, formação e de serviço à comunidade; 4) centrar a investigação em temáticas transversais relacionados com outras área de investigação do CEMRI e das redes internacionais em que participa e/ou que coordena (Imagens, vozes e sonoridades das migrações, Interculturalidade, artefactos digitais e comunidade virtuais - Interculturalidade e mediação tecnológica, Imagens, cultura e desenvolvimento local).

A terceira fase de participação no sistema de ensino a distância, segunda fase na Universidade Aberta, acompanha a fase de mudança de mudança institucional – a de transformação do ensino a distância em ensino online (modelo de auto aprendizagem em modelo virtual de aprendizagem) e a transformação da antropologia visual em antropologia virtual, da antropologia visual baseada na fotografia e no cinema (vídeo) para os novos media que, ao diluírem as especificidades do *media*, incorporam potencialmente todos os anteriores [21], transformando toda a cultura e a teoria cultural num «código aberto» [8].

No âmbito da transformação do ensino a distância em ensino online (modelo de auto aprendizagem em modelo virtual de aprendizagem) o *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta* apresenta-se como um modelo marcado pela “valorização da integração social e comunitária dos estudantes, do acompanhamento personalizado da sua aprendizagem e do respeito pelo contexto específico da experiência de vida de cada aluno” ([11], p.4) no contexto socio-histórico atual da sociedade em rede. Define-se como “um modelo centrado no desenvolvimento de competências com recurso integral aos novos instrumentos de informação e comunicação” ([11], p.8) e perseguindo o objetivo de “maior responsabilização do estudante pela sua aprendizagem” (8). O Modelo define três variantes: 1) o modelo inteiramente virtual de 1º ciclo – PUC; 2) o modelo de 2º e 3º ciclos (classe virtual e classe mista) – Contrato de Aprendizagem; 3) o modelo de cursos curtos – ALV: Aprendizagem ao Longo da Vida.

Quatro linhas de força orientam o modelo virtual de ensino da Universidade Aberta – 1) aprendizagem centrada no estudante, isto é, o estudante é considerado como agente ativo da aprendizagem, empenhado e comprometido com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade de aprendizagem; 2) o primado da flexibilidade, permitindo que o estudante possa aprender independente da distância, dos constrangimentos dos horários, das responsabilidades pessoais e profissionais, dos saberes diferenciados dos participantes no ensino; 3) o primado da interação como princípio subjacente ao processo de ensino aprendizagem – à comunicação professor-estudante do processo clássico de ensino a distância sucede uma forma mais completa de comunicação – professor-estudante, estudante-professor, estudante-estudante, (estudantes-conteúdos, estudante-contexto individual/historicidade do estudante); 4) princípio da inclusão digital – utilização sistemática das tecnologias de informação e comunicação nos processos sociais e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem, na sociedade do conhecimento.

Na variante de primeiro ciclo, três documentos fundamentais contribuem para a organização da formação: 1) PUC – Plano de Unidade Curricular que constitui para o estudante um guia do processo de aprendizagem 2) Plano de atividades formativas – documento base para o trabalho dos estudantes; 3) Cartão de aprendizagem – cartão que

explicita e torna disponível a produção do aluno no processo de ensino aprendizagem.

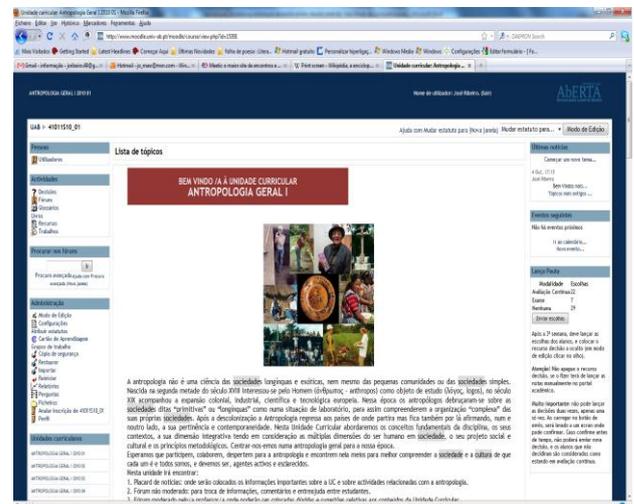


Imagem 1 – Unidade Curricular: Antropologia Geral I⁷ (1º ciclo)

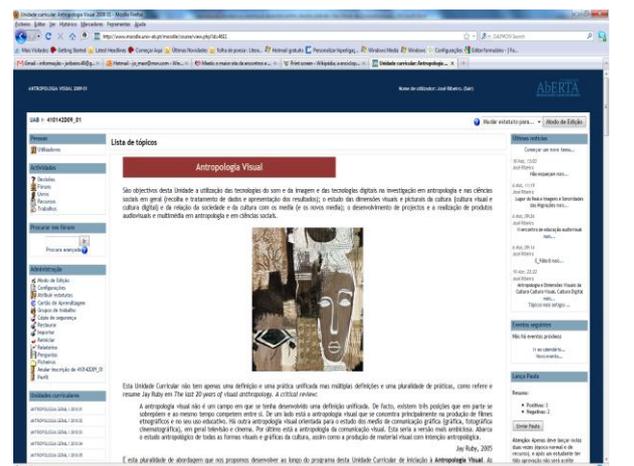


Imagem 2 – Unidade Curricular: Antropologia Visual⁸ (1º ciclo)

Na variante do segundo ciclo o documento organizador do ensino é o Contrato de Aprendizagem, que tem como função fazer a mediação entre as exigências académicas (programa) e os interesses e necessidades dos estudantes. O Contrato de Aprendizagem constitui o documento central de organização de ensino do 2º e 3º ciclo.

⁷ Universidade Aberta
<http://www.moodle.univab.pt/moodle/course/view.php?id=15391>

⁸Universidade Aberta
<http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/course/view.php?id=4611>

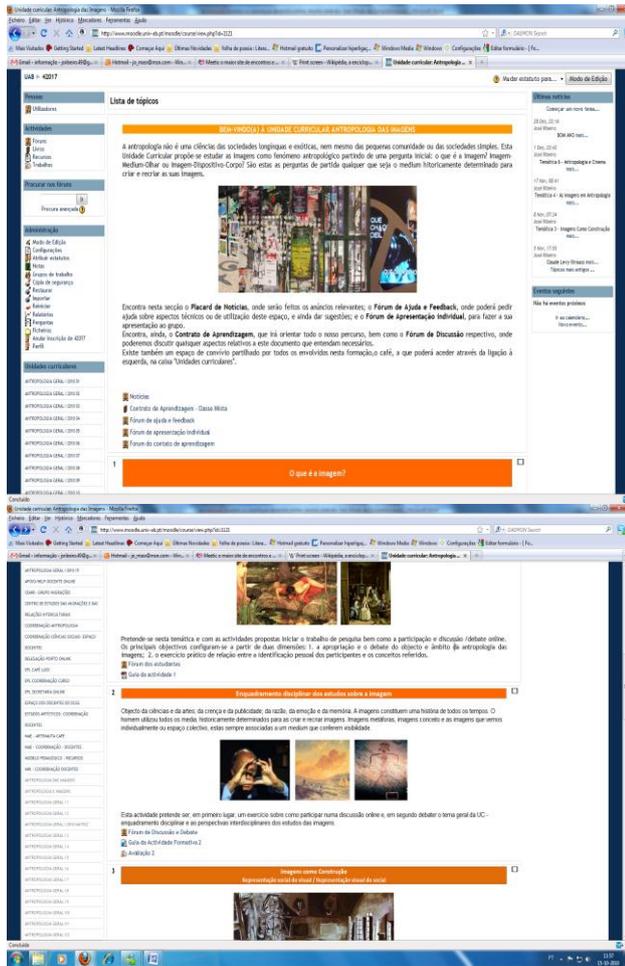


Imagem 3 - Unidade Curricular: Antropologia das Imagens⁹
(2º ciclo)

Apresentamos a aplicação deste modelo e suas variantes às situações específicas de ensino da antropologia e da antropologia visual (1º ciclo) e de antropologia das imagens e dinâmicas sociais e culturais na era digital (2º ciclo e da Aprendizagem ao Longo da Vida).

A investigação em Antropologia Visual, desenvolvida no Laboratório de Antropologia Visual do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, acompanhou o processo de transformação das sociedades e das culturas, as mudanças tecnológicas como instrumentação científica, a consequente fundamentação epistemológica, ética e política na investigação em antropologia, a relação entre investigação e ensino.

No que se refere à mudança das temáticas de investigação, os objetos tradicionais de investigação antropológica alargaram-se para o âmbito das comunidades virtuais e dos artefactos digitais como elementos novos dos processos sociais e culturais na era digital. A instrumentação científica usada no desenvolvimento desta área de conhecimento é

⁹ Universidade Aberta

<http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/course/view.php?id=1121>

paralela ao desenvolvimento social e cultural. Definimos cinco grandes etapas: 1) instrumentação tecnológica para a produção documental visual, audiovisual e sonora; 2) a instrumentação na construção de narrativas audiovisuais (montagem); 3) relevância e epistemologia do som direto; 4) estruturação complexa das narrativas polifónicas multisituadas (no tempo e no espaço); 5) passagem de metodologia baseada na fotografia e no cinema (vídeo) para os *novos media* que, como afirmámos acima baseado em Robert Stam [21] e Lev Manovich [8], ao diluírem as especificidades dos *media* anteriormente utilizados, incorporam-nos e potenciam-nos¹⁰ e transformam a cultura e a teoria cultural num «código aberto», levam ao desenvolvimento de novas bases epistemológicas e à redefinição dos princípios metodológicos éticos e políticos na representação antropológica.

Finalmente a investigação mediada pelas tecnologias cria situações de poder disponibilizar aos utilizadores, aos estudantes, e de forma imediata (sem o longo percurso da edição) quer as fontes primárias (documentos de pesquisa), quer os ensaios que proporcionam a “observação diferida”, a “construção reflexiva”, a “construção guiada do conhecimento” [1], a “ensino experiencial”.

Apresentamos algumas formas e estratégias usadas na realização deste processo e na utilização dos resultados da investigação no ensino online e ainda na integração dos estudantes em situações de iniciação à investigação e à “construção guiada de conhecimento”, ao método exploratória da antropologia, da etnografia e das especificidades da antropologia visual e da antropologia digital.

CONCLUSÃO

Do percurso realizado no ensino secundário e superior como estudante e mais tarde de professor e investigador concluímos que as tecnologias sempre seduziram um número cada vez maior de docentes e de estudantes. Há também um grande número de educadores que os recusam ou colocam em dúvida a sua eficácia no ensino. Os *media*, as tecnologias da informação e comunicação e a inovação educativa constituem campo de múltiplas e crenças. A modernização da educação com o apetrechamento tecnológico das escolas e do sistema educativo não transformam, por si, para melhor a formação, a educação e o ensino. Nesta perspectiva técnico-empírica pressupõe-se que os *media*, ao serem uma entidade mais ou menos invariável de atributos estáveis e fixos, permitiria identificar os efeitos diferenciais entre si, facilitando assim a selecção dos mais eficazes para o ensino; tornar-se-ia assim possível identificar que *media* seriam os pertinentes para determinadas matérias ou condições de ensino; supunha-se que as conclusões ou descobertas da investigação trariam

¹⁰ Projeto *Tecnologias Digitais e Antropologia* e as publicações dela decorrente: *Antropologia Visual e Hipermedia* e *Coroação de reis Congo, Seminário Internacional Imagens da cultura / cultura das imagens* (6 edições), Itacaproject – bases de dados *Imagens e sonoridades das migrações e Interculturalidade Afro-atlântica*.

consequências imediatas e seriam facilmente aplicáveis para a solução de problemas. Numa perspectiva simbólico interativa opera-se uma passagem da crença nas tecnologias (*hardware* e dos aparelhos) para a crença nas linguagens, procurava assim descobrir ou encontrar os efeitos produzidos por determinadas modalidades e estruturas simbólicas, em função das características dos sujeitos realizando tarefas específicas: as investigações mostravam que, alterando a tecnologia, mantendo as demais componentes da situação (conteúdo, tarefa, estruturação simbólica), os seus efeitos na aprendizagem eram depreciáveis; que o impacto dos meios na aprendizagem não estava tanto nas mensagens nem nas formas de as codificar. Perspetiva-se, assim, um outro modelo ou estratégia que combina a interação entre a estruturação simbólica das mensagens, as características cognitivas do sujeito e os contextos dos estudantes, dos recetores (centralidade dos estudantes) e as tecnologias. A partir deste pressuposto penso que poderemos estruturar três modelos de integração dos *media* na totalidade da realidade curricular – a concepção baseada na adequação dos *media* à elaboração do currículo, seleção e organização dos componentes, estratégias utilizadas. O segundo, modelo técnico racional, em que os materiais funcionavam como instrumentos de garantia à fidelidade curricular. A responsabilidade da sua produção pertença a peritos na concepção dos meios - não seria da competência dos professores que não dispõem de conhecimentos e habilidades para os conceber e produzir? Este modelo, responsável pelo manual de ensino e outros materiais mediatizados de ensino (no limite o ensino programado), poderia ter alguns inconvenientes no ensino directo: desprofissionalização dos professores que se tornavam meros executores e administradores do saber do livro, promoviam a unidireccionalidade e standardização da aprendizagem, garantiam, no entanto, o controlo curricular. Num terceiro modelo, a produção dos meios faz parte das tarefas de concepção curricular realizada pelo professor. Sugeria-se, assim, uma concepção alternativa de natureza mais participativa da parte do professor e integradora na realidade local: os meios tornavam-se recurso de apoio ao professor para o desenvolvimento curricular. Este modelo poderá integrar materiais diversificados produzidos localmente, os procedentes dos meios de comunicação de massa; potencializar o intercâmbio e distribuição de meios; possibilitar estratégias pessoais do professor. Esta situação, ao criar uma maior autonomia do professor, reponsabiliza-o e cria-lhe novas exigências e necessidades de formação na concepção e produção dos meios.

Os modelos de ensino online retomam as vantagens desta terceira perspectiva de utilização dos *media* no ensino, na medida em que são economicamente acessíveis (são baratos), estão largamente disponíveis a professores e estudantes (democratização das tecnologias), os materiais utilizados no ensino (linguagens) são facilmente alteráveis, personalizáveis e passíveis de serem produzidos tendo em conta a centralidade dos estudantes, ajudam a construir *comunidades de prática* e práticas sociais de interação, permitem a avaliação para a qualidade e eficácia pode ser

construído no próprio processo de aprendizagem, são flexíveis e podem ser usados em qualquer nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- [1] AIRES, Luísa (2003) **Do silêncio à polifonia: contributos da teoria sociocultural para a educação online**, <https://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/146/1/Revista-Disursos23-35.pdf>.
- [2] ARETIO, Lorenzo et alii (2006) **De la educacióm a distância a la educación virtual**, Barcelona: Ariel.
- [3] BELTRAN, Isabel Salas i (2002) **Por qué la UOC puede concebirse como una organización fractal?**, <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/isalas0902/isalas0902.pdf>.
- [4] BOWER, Beverly L. e HARDY, Kimberly P., (2004) "From Correspondence to Cyberspace: Changes and Challenges in Distance Education", **New Directions for Community Colleges**, no. 128.
- [5] COSTA E SILVA, Fernanda (2005) **Uma proposta de classificação das manifestações virtuais religiosas**, <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/40/40>.
- [6] GARRISON, D. R. e ANDERSON, T. (2006) **El E_learning em el siglo XXI**, Barcelona: Octaedro.
- [7] JOHNSON, Steven (2005). **Surpreendente!:** a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Campus.
- [8] MANOVICH, Lev (2000), **The Language of new media**, Massachusetts: MIT Press.
- [9] MARIET, François (1989) **Laissez-les regarder le télé**, Paris: Presses Pocket
- [10] MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg (2007) **Educação a Distância, uma visão integrada**, Brasil: Thomson.
- [11] PEREIRA, Alda e Allii (2007) **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro**, <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>
- [12] PEREIRA, Alda et alii (2003) "Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo", **Discursos. Série Perspetivas em Educação**, nº 1, pp. 39-53.
- [13] PETERS, Otto (2004) **A educação a distância em transição**, São Leopoldo: Editora Unisinos.
- [14] RIBEIRO, José da Silva (2007) "Reflexões sobre as imagens da cultura no contexto do *Processo de Bolonha*" em **Imágenes de la Cultura / Cultura de las Imágenes**, Universidad de Múrcia.
- [15] RIBEIRO, José da Silva (2009) "Migrações e cinema em Portugal", em **Migraciones y Cine**, Universidade de Santiago de Compostela.
- [16] RIBEIRO, José da Silva e Bairon, Sérgio (2007) **Antropologia Visual e Hipermedia**, Porto: Edições Afrontamento.
- [17] RIBEIRO, José da Silva, GONÇALVES, Ortelinda e PINTO, Casimiro (2010) **Imagens da Cultura**, Lisboa: Universidade Aberta.
- [18] ROSENBERG, Marc. J. (2001) **E_learning, estrategias para transmitir conocimiento en la era digital**, Colombia: Mc Graw Hill.
- [19] SLEVIN, James (2002) **Internet e Sociedade**, Lisboa: Temas e Debates.
- [20] SLEVIN, James (2006) "E-tivities and the connecting of e-learning experiences through deliberative feedback" http://www.forskningstnettet.dk/sites/forskningstnettet.dk/files/FILE/LOM/james_slevin_9.pdf
- [21] STAM, Robert (2001), **Teorías del cine, una introducción**, Barcelona: Ed. Paidós.
- [22] WENGER, Etienne (2001) **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**, Barcelona: Paidós.