

Marcos Matozinhos Munhós.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a realidade das relações pedagógicas no ensino virtual¹, mais especificamente, apresentar um desdobramento sobre o pensar e o agir neste ensino.

O educador Paulo Freire já chamou nossa atenção para o problema da “transmissão”. Em suas palavras, “a educação autêntica, repitamos não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”. Sobre isso, será que já paramos para refletimos se verdadeiramente temos avançado no campo prático sobre a dinâmica de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino virtual? Com efeito, tais recursos possibilita a ampliação das capacidades humanas em processar, disponibilizar e assimilar novos conhecimentos? Parafraseando Paulo Freire, as relações pedagógicas virtuais de ensino, em especial do professor para com o aluno, encontra-se na condição de ‘A’ para ‘B’, de ‘A’ sobre ‘B’ ou de ‘A’ com ‘B’?

Para respondermos a essas perguntas, é importante pensarmos que no espaço tradicional da sala de aula, de uma forma ou de outra, o “ambiente virtual de ensino” toma forma. Podemos citar como exemplo, o crescente e assustador número de uso de celulares nas salas de aula, isso significa que tal aparelho – antes com a função exclusiva de emitir e receber informação –, hoje se torna mais que um aparelho, se torna uma ferramenta de novas linguagens, códigos escritos, signos, recursos de pesquisas (textos, hipertextos, imagens, vídeos, sites etc.) e interatividade simultânea ocorrida no “ciberespaço”, mediado, sobretudo pela conectividade nas “redes virtuais”.

Edgar Morin (1997) acrescenta a isso a ideia de “epistemologia da complexidade”, ou seja, trata-se de uma lógica de pensamento embasado na crítica da velha mídia de massa e, ao mesmo tempo, possibilita uma alternativa para o tratamento teórico da mídia evolutiva gerada pela interatividade e a conectividade no “ambiente virtual” de hoje. Portanto, sabendo que a informação se torna matéria-prima no contexto virtual de ensino, pode-se concluir que cada vez mais se produz informação, cada vez mais são as pessoas cujo trabalho é informar, e conseqüentemente, cada vez são mais pessoas que dependem da informação e comunicação para trabalhar e viver.

Porém, sobre a perspectiva da escola, percebe-se que os ambientes virtuais de ensino se tornaram, antes de tudo, redes interativas, afetivas, cognitivas e intelectuais no universo das aprendizagens. Não obstante, é fato verificar que a aprendizagem virtual se torna desde então uma prática que vai além da instrução, ou seja, torna-se também social com nuance científica, técnica, cultural, artística e educacional, baseado no fazer, no agir e no pensar contemporâneo.

1 O termo "virtual" nessa discussão busca designar: sistema de colaboração em rede, ambientes virtuais de aprendizagem e relacionamento mediado por redes de computador. Nas palavras de Pierre Lévy, trata-se de um produto da externalização de construções mentais em espaços de interação cibernéticos. Livro: O que é o virtual: Ed. 34, RJ, 1996.

Página 2 de 11

Esse pensar retrata, pois, uma sociedade que envolve formas complexas de processamento e circulação de informação, capacidade de gerar conhecimento através da interatividade, mobilizar-se nos ambientes virtuais e por fim, aproximar-se de forma dinâmica, veloz e eficaz, através da comunicação virtual, de pessoas e culturas.

Sobre essa perspectiva, Pierry Lévy (1999) ressalta:

(...) o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (p.11).

Como bem lembra o autor em seu livro *Cibercultura*, estamos vivenciando um processo de arbitrariedade da informação, da comunicação e conseqüentemente do conhecimento. Nesse processo, ressalta o autor que a arbitrariedade sinaliza para uma sociedade em transformação e “autocriação”, onde a informação e o conhecimento se tornaram flexíveis e fluidos, e em processo de expansão e mudança.

Portanto, diante desta realidade, a aprendizagem no ensino virtual, principalmente para a economia do conhecimento, segundo Andy Hargreaves (2004), tornou-se irremediavelmente dinâmico e eficaz e com baixo recurso financeiro aplicável na forma de processá-lo, expandi-lo e viabilizá-lo.

A partir desta análise, podemos entender que a relações pedagógicas virtuais de ensino exige dos profissionais da educação, especialmente os professores – devido à dinâmica das relações interpessoais –, ações pontuais que podem ser assim compreendidas: (a) novos códigos de linguagens para uma proposta coerente de ensino tecnológico-virtual; (b) projetos políticos pedagógicos arrojados e que atendam as discussões e o fazer com as TICs no ambiente educacional; (c) gestão participativa e democrática que possibilite a autocriação de novas competências e habilidades para o trato com os conteúdos viabilizados através do ensino tecnológico-virtual e (d) um pensamento filosófico-político coerente com o que se pleiteia em termos de emancipação humana e midiática. Principalmente para o contexto transdisciplinar de ensino que se pretende. Tudo isso, intermediado por ciberespaços de aprendizagens e ciberculturas organizadas para os fins educacionais que se pretende.

Assim compreendida a importância de se perceber a prática pedagógica virtual de ensino como estratégia desafiadora para a “ação” e para o “fazer” do professor, e que ao mesmo tempo se reportaram de forma sucinta, aos questionamentos apresentados, se faz necessário pontuar ainda outros desafios sobre essa prática pedagógica que ainda encontra-se em adaptação, isto é, o que diferencia uma prática pedagógica de ensino virtual de uma prática de ensino considerada tradicional? Que possibilidades de conhecimento são fomentadas no ambiente de aprendizagem virtual? Que modelos ou formas de avaliação são consideradas importantes para verificar a qualidade da aprendizagem no ambiente virtual de ensino? E por fim, que profissionais (professores/tutores) são requisitados para trabalhar com as TICs nos ambientes virtuais de ensino?

Página 3 de 11

Partindo destes questionamentos apresentaremos a seguir duas linhas de discussões (imbricadas) que tentarão responder, ou pelo menos, instigarão a pensar sobre essa realidade, ou seja, (a) informação e comunicação em ambientes virtuais de ensino e (b) avaliação da aprendizagem no contexto virtual de ensino, este último se desdobrando em (1) aprendizagem e (2) avaliação da aprendizagem.

A. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO.

Ao falarmos de sistemas de informação e comunicação bem como onde elas se processam que no caso, seriam nos ambientes virtuais de ensino, seria oportuno destacar nesta conjectura propositiva, conforme mencionado em linhas anteriores, o que Pierre Lévy (1999) chamou de “ciberespaço” e “cibercultura”.

No primeiro caso – ciberespaço –, ou como o autor prefere chamar de “rede”, trata-se de um novo meio de comunicação que surge a partir da interconexão mundial de computadores, circunscritos através de um rol de recursos tecnológicos e midiáticos que não estão apenas imersos numa infraestrutura material de comunicação digital, mas também no universo de informações que ela abriga.

Sobre isso, Lévy (ibidem) ressalta que as pessoas no ciberespaço navegam em busca de informação, comunicação e conseqüentemente conhecimento, e ao mesmo tempo se alimentam destas para uso pessoal ou coletivo, gerando, assim, como relembra Andy Hargreaves (2004) dinamicidade, rapidez e eficácia no trato da informação como fonte de “economia do conhecimento”. Por outro lado, e de forma concomitante, a ideia de cibercultura busca especificar, nas palavras de Pierre Lévy (ibidem), o conjunto de técnicas, tanto materiais como intelectuais, de práticas, atitudes e de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço.

Nessa correlação existente entre (ciberespaço e cibercultura) informação e comunicação e relações entre sujeitos nos ambientes virtuais de ensino, queremos dizer que as mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem com a utilização das TIC se devem a partir da simbiose no uso das novas tecnologias virtuais de ensino como sendo de domínio social; e das práticas operadas por cada indivíduo através desse “novo instrumento” denominado “redes”. Tudo isso atrelado ao uso dos recursos e objetos técnicos e tecnológicos concomitante com as novas linguagens de comunicação e interação, interligados a partir de novas fronteiras entre o domínio e a habilidade cognitiva e intelectual, e o domínio nas relações coletivas e sociais proporcionado pelas redes.

Assim, é importante ressaltar que nessa intercessão os papéis das instituições de ensino em Educação à Distância (EAD) mudam, pois, a lógica das discussões com o ensino virtual se voltam para uma “sociedade da aprendizagem”, como bem lembra Andy Hargreaves (ibidem), onde o sucesso do conhecimento e do saber nessa nova visão estão direcionados para uma cultura de inovação e autocriação contínua.

Página 4 de 11

Tal como se observa no processo de informação, e principalmente, na capacidade dos indivíduos de se manterem aprendendo acerca de si próprios, uns com os outros e de “navegar” pelos diversos ambientes virtuais de ensino através da interatividade e da conectividade, e como bem lembra o Hargreaves (ibidem), é importante sabermos que a “expansão do conhecimento” não funciona somente a partir das TIC, possibilitados pelas máquinas e chips, mas sim, a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender, fazer e fundamentalmente, inovar.

Não obstante, o relatório da OECD (2000) intitulado “Gestão do conhecimento na sociedade da aprendizagem” vincula a gestão do conhecimento aos desafios criados pela aceleração das transformações na educação, prevendo que:

Estamos avançando para uma economia de aprendizagem em que o sucesso de indivíduos, empresas, regiões e países irão refletir mais do que qualquer outra coisa na sua capacidade de aprender. [...] A educação torna-se a principal qualidade do trabalho; e os novos produtores do capitalismo informacional são aqueles geradores de conhecimento e processadores de informações, cuja contribuição é mais valiosa para si mesmo, para a empresa, para a região e para a economia nacional. (p.29).

Ao falarmos de práticas pedagógicas neste contexto, é importante acrescentar a ideia de Thomas Homer-Dixon (2000), citado por Hargreaves (ibidem), que ressalta a ideia de “lacuna

de inventividade”. Este termo, em resumo, afirma que as ideias devem ser aplicadas para resolver problemas práticos, técnicos e sociais, e que a inventividade, no contexto das práticas pedagógicas no ensino tecnológico-virtual, inclui não apenas ideias verdadeiramente novas, muitas vezes chamadas de “inovações”, mas também aquelas que, não sendo fundamentalmente novas, são, todavia, úteis e práticas; portanto, suprimindo, qualquer espaço que por ventura surja, no processo de inventividade.

A partir desta reflexão, podemos afirmar que mesmo algumas instituições de ensino não estarem previamente preparadas ou adaptadas com as TIC, elas podem, ainda, de uma forma ou de outra, promover situações práticas de inovação pedagógica virtual, utilizando, pois, da criatividade e da inventividade nas formas de entender e criar esses ambientes de aprendizagem.

Ao voltarmos à questão proposta por Dixon, “lacuna de inventividade”, mesmo tendo aspecto positivo como apresentado anteriormente, em antítese, apresenta também situação atípica no universo da prática pedagógica, mais especificamente, no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, como as informações dos conteúdos das disciplinas funcionam e viajam em ritmo acelerado nas redes, gera, por outro lado, um outro problema, qual seja? O processo de hibridação imediata dos conteúdos. Em outras palavras, o professor, inscrito nesse contexto de aprendizagem virtual, deverá acompanhar em ritmo acelerado as transformações e as readaptações de seus conteúdos, convertendo-os, de forma dinâmica, em conhecimentos

Página 5 de 11

transdisciplinares. Isso se deve pelo fato do processo de ressignificação e de valorização desses conteúdos a partir de sua reconstrução coletiva e socialmente aceita.

Portanto, verifica-se que, caso isso não seja alvo de reavaliação da prática do professor, o risco do seu “fazer” pedagógico poderá se diluir em uma prática de ensino tradicional com consequências para um conhecimento ultrapassado, com informações desatualizadas, com comunicação insipiente (sobre o viés da interatividade e conectividade) e com saberes descontextualizados da realidade do ensino virtual que se apresenta.

B. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO VIRTUAL DE ENSINO.

1. A APRENDIZAGEM

Observada a prática pedagógica virtual de ensino, a ideia de aprendizagem neste contexto também se torna de fundamental importância.

Ao enfatizarmos que a aprendizagem é um meio multiforme e com variáveis complexas de se avaliá-la, ela também possibilita interconexões que facilitam o processo de ensino-aprendizagem na relação entre “sujeito e objeto”.

No livro de Marco Gasparetti (2001), *Computador na educação: guia para o ensino com as novas tecnologias*, ele revela uma pequena história que diz o seguinte: certa vez, Valentina, oito anos de idade, participou de uma excursão com um grupo de escoteiros. No dia seguinte, a professora lhe pediu para redigir uma redação sobre o acontecido no passeio. Assim, Valentina o fez. Meia hora depois de começar, concluiu a tarefa e chamou seu pai para mostrar o que havia feito. Valentina havia empregado um papel de desenho, que dividiu em partes. Na parte esquerda, um pequeno texto. Na direita, colocou algumas folhas secas e imagens da natureza. Um pouco abaixo, fixou com fita adesiva algumas pedrinhas que apanhara naquele passeio, e no meio da página desenhou uma televisão com a tela preta.

Curioso, o pai da menina pediu que explicasse aquele trabalho. Assim, ela o fez. E então explicou que havia colado as folhas para que se ouvissem os seus sons, as pedrinhas que mostrasse a textura do chão que caminhara. As imagens, segundo a menina, sugeriam o

realismo à experiência vivida no local, ou seja, montanhas, campos, nuvens e tudo mais. O pequeno texto contaria o que tinha acontecido naquele dia.

Porém, o pai curioso, pergunta: “e a televisão que está no centro da folha, o que significa?” Valentina respondeu: “Essa imagem, Pai, representa o chefe dos escoteiros que levou uma filmadora e filmou tudo, e eu queria aproveitar para colar aqui esse filme para quando eu estiver com saudades daquele lugar possa visitar quantas vezes eu quiser”.

Assim, ao tentarmos elucidar os meios pelos quais Valentina criou, elaborou e executou seus pensamentos, que por sinal, de forma criativa, podemos pensar que a condição de uma representação mental, no qual ela se submeteu, mostra que o sujeito constrói um “esquema figurativo” que, ao contrário da teoria que se reconhece como modelo abstrato de inteligibilidade do real, assume ser a própria realidade. A teoria se diz distanciada, no entanto, a representação dada pela criança assumiu uma “tradução imediata do real”. Assim, quando

Página 6 de 11
dizemos que aprender significa estar atento, ler e escutar, configurar novos conhecimentos, acreditamos estar descrevendo a realidade, e em muitos sentidos, nós a estamos descrevendo.

Isso significa que é verdade que a aprendizagem se manifesta, muitas vezes, por tais sinais, mas ela apenas “se manifesta”, não se efetua. Sobre isso, Philippe Meirieu (1998) ressalta: [...] que da mesma forma, quando dizemos que aprendemos por repetição ou por imitação, estamos apenas descrevendo comportamentos, nada estamos dizendo sobre as operações mentais que são efetuadas, sobre a maneira precisa como um elemento novo é integrado em uma estrutura antiga modificando-a (p.51).

Portanto, para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa devemos levar em conta alguns aspectos: (a) devemos dar importância para a motivação, pois, uma aprendizagem que não se inscreve dentro de um projeto real e da qual o sujeito não percebe os efeitos positivos, se desestabiliza; (b) é preciso associar a aprendizagem a um conjunto experimental (vivências e convivências) complexo que permita transferir progressivamente os efeitos de um estímulo finalizado (que dá um prazer ou uma satisfação) para um estímulo neutro, ideia essa concebida por Pavlov; e por fim, (c) apontamos Skinner, ainda que conhecido pelo seu gosto pelas “máquinas de ensinar”, jamais considerou que a simples execução mecânica de tarefas podia permitir a aquisição de todos os saberes e competências. Afirma ele: “como um bom professor, a máquina só apresenta a matéria que o aluno está preparado para abordar (...)”², presumindo-se, portanto, que se faz necessário uma troca contínua entre o programa de ensino e o aluno, ou seja, “sujeito e objeto” se interfaciando e reconhecendo-se mutuamente. Ao levantarmos essas hipóteses para o processo de aprendizagem ocorrida com Valentina, acreditamos que esta ideia esteja ligada a uma racionalidade progressiva com diferentes níveis de aprendizagem, como, por exemplo, as das “bonecas russas”.

Haveria, portanto, em escala progressiva três fases concomitantes observadas nessa aprendizagem, ou seja, (a) uma fase de identificação ao longo da qual o sujeito realiza as atividades perceptivas apoiadas em capacidades sensoriais; (b) uma fase centrada na significação no qual o sujeito integraria a novidade, como a alternativa midiática na atividade criada por Valentina, percebendo o seu interesse e o uso que dela pode fazer, ou o sentido que pode dar a ela, e por fim, (c) uma fase de utilização em que o sujeito (no caso, Valentina) reinvestiria, por diversas formas de aprimoramento técnico e tecnológico, o conhecimento e a informação, e os utilizariam como o fez, para fins pessoais etc.

A partir dessas perspectivas, podemos entender a aprendizagem de Valentina da seguinte

forma: (a) ela identificou, localizou e reconheceu o local visitado; (b) deu sentido, percepção, nas formas, objetos e coisas observadas, evidentemente impulsionadas pelo prazer e satisfação de estar ali, e por fim, (c) materializou esses sentimentos e aprendizados num papel através de diferentes técnicas e tecnologias. Expressando, assim, o envolvimento dos diversos conhecimentos abstraídos.

2 Citação extraída do livro: Ensinar a pensar, de Louis E. Raths; 1977, p.393.

Página 7 de 11

Portanto, em relação ao processo de aprendizagem aqui observada, e oportunamente, associando esses processos as TIC interativas, verifica-se a elaboração de novas estruturas e novas recepções cognitivas e interativas elaboradas pela criança. Com efeito, tais elaborações permitem a criança participação, intervenção, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões que geram novas formas de aprendizado, conseqüentemente, gerando, ainda, a ampliação do seu potencial de sensorialidade e ao mesmo tempo rompendo com a linearidade da condição tradicional de ensino.

2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Sobre o aspecto da avaliação dos conhecimentos gerados pela aprendizagem multidirecional ofertada pelo ensino virtual, observa-se que isso só é possível a partir do momento que imprimimos formas diferenciadas de avaliar. Isso porque a aprendizagem, como nos alerta Maria Lúcia Castanheira (2004), tem como finalidade subsidiar o desenvolvimento do ser humano que se configura por definições cognitivas e intelectuais, filosóficas, políticas, sociais e pedagógicas. Em outras palavras, isso quer dizer que, para atuar com a avaliação no acompanhamento da aprendizagem em um contexto de aprendizagem virtual, temos necessidade de um projeto que delimite o que desejamos com nossa ação, e conseqüentemente nos oriente na sua consecução.

Nos dias de hoje, por exemplo, a linguagem mais comum nos ambientes educacionais, são as linguagens tecnológico-virtuais, subsidiadas, como já dissemos, pela interconectividade e mobilidade da comunicação e informação. Trata-se de uma linguagem de acesso mundial, e ao mesmo tempo, dinâmica, cujo método de trabalho realizado pelos professores, através da linguagem “tradicional”, fora subitamente alterado, devido à revolução das TIC bem como pelo impacto que tal estrutura gerou nos novos processos de avaliação do ensino-aprendizagem no universo virtual de ensino.

Nesse sentido, qual será então o papel da avaliação da aprendizagem na perspectiva da prática pedagógica virtual de ensino? Para que possamos trabalhar na busca e na construção de algumas respostas satisfatórias, necessitamos de clareza quanto às finalidades e quanto aos resultados que desejamos em relação a esse tipo avaliação. Isso significa que, o professor, como gestor da sala de aula e que opera com a avaliação da aprendizagem, é quem precisa fazer previamente a escolha e ter a posse das finalidades filosóficas, políticas e técnico-pedagógicas que darão rumo a sua ação.

De forma geral, entende-se que não há prática de acompanhamento da aprendizagem do aluno mediante a avaliação que não esteja comprometida com determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma direção para o agir pedagógico. Sobre isso, Luckesi (2011) ressalta:

[...] a prática do acompanhamento reflete, consciente ou inconscientemente, a compreensão que guia nossas ações, não há como fugir a essa estrutura, pois a prática pedagógica, da qual faz parte a avaliação, é dirigida por um projeto, isto é, desejos claros do que queremos com a ação que estamos realizando ou pretendemos realizar (p. 23).

Página 8 de 11

Portanto, ao analisarmos o processo de avaliação da aprendizagem – tomemos como exemplo a história de Valentina – percebemos que a imagem que a criança cria em termos de atividade prática e ao mesmo tempo lúdica, se apresenta como uma totalidade absoluta em relação aos seus esforços e empreendimentos sensório-motor e intelectual. Podemos avaliar esse procedimento de ensino-aprendizagem (ou didático) como uma representação e mobilidade dialógica que o usuário, no caso, Valentina, pode modelar, mudar, armazenar, visualizar, enfim, multiplicar ao infinito seus pontos de vista tanto internos como externos sobre o que aprendeu naquela atividade.

Na mesma intensidade com que ocorreu esse aprendizado, podemos entender a avaliação da aprendizagem no “contexto virtual de ensino” como um ingresso daquela criança em seu interior, utilizando capacidades cognitivas e intelectuais dentro de um universo virtual ou imaginário, resgatando, assim, suas intenções e percepções sobre a dinâmica na relação entre sujeito e objeto.

Não obstante, a avaliação da aprendizagem, no contexto que se submeteu a atividade de Valentina, estaria materializado naquilo que Paulo Freire nos alertou para a transmissão, ou seja, estamos avaliando numa relação ‘A’ com ‘B’, e não de ‘A’ para ‘B’ ou ‘A’ sobre ‘B’. Nesse olhar dinâmico que se apresenta a avaliação, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem, sendo inteligível e ativo, necessita ainda de mais um recurso para que se processe de modo eficiente, isto é, do passo-a-passo no processo de “aprender”. Sobre isso Luckesi (ibidem) afirma:

Os passos seguem na direção da busca da autonomia por parte do educando. Afinal quem aprende é ele; necessita tomar posse de si e tornar-se autônomo, senhor de si. Para isso, a prática pedagógica e conseqüentemente a avaliação desta, deve servir-se de recursos que lhe garantam a possibilidade de trilhar essa experiência. Não basta termos desejo; importa servimo-nos de meios que nos conduzam à sua realização [...] compreensão e ação. (p. 109-110)

Partindo dessa assertiva, na era digital, a concepção de autoria do aluno se torna agora fluida e interconectada, a começar pela própria produção intelectual entendida como campo de possibilidades dialógicas no sentido de imersão, navegação, modificação e conversação. Em alusão a atividade pedagógica realizada por Valentina, ou seja, a produção textual, ela se torna, antes de tudo, um aporte “hipertextual”, pois, carrega em si imagens, textos, objetos e recursos audiovisuais. Portanto, dispondo-se daí, a materialidade comunicacional, onde a avaliação neste contexto se colocará numa condição de não ser estática, mas sim instável e sequencial.

Sobre isso, Pierre Lévy (ibidem), ressalta que uma obra, no universo digital, encontra-se em estado potencial, e traz consigo “certos dispositivos que não se contentam em declinar uma combinatória, mas suscitam, no decorrer das interações, a emergência de formas absolutamente imprevisíveis” (p.45); ou seja, o autor, no caso, o aluno, supõe necessariamente a coautoria e concebe em sua obra (na atividade pedagógica) disposições que permitam a ele e quem mais o conheça, modificá-la, aumentá-la etc.

Página 9 de 11

Nesse sentido, como alerta PASSARELLI (1993), o professor propõe o conhecimento, não o transmite, não o oferece a distância para recepção audiovisual; na verdade, ele propõe o conhecimento mediado pelo mundo, como já havia nos alertado Paulo Freire. Isso significa que o professor irá modelar o domínio do conhecimento como “espaços conceituais”, onde os

Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino virtual

Escrito por Marcos Matozinhos de Morais Munhós
Ter, 22 de Novembro de 2011 16:12

alunos poderão construir suas ideias, seus próprios mapas conceituais e conduzir suas explorações, considerando, os conteúdos, como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de aprendizagem.

Isso nos leva a pensar que, partindo desta premissa, cria-se uma disposição arquitetônica da avaliação, onde ela será concebida como caminhos e espaços a percorrer, disponibilizados pela conectividade virtual, como dados modificáveis que exigem a participação do aluno na construção do conhecimento. Ao levar em conta essa perspectiva, a aprendizagem não será apenas valorizada pelo professor como a construção do conhecimento por parte do aluno, mas também será alvo de avaliação numa proposição de conhecimentos construídos de forma significativa, dentro da coletividade (como coautor) e interligados (aluno e professor) por redes de informações infinitas.

Deste modo, o professor, levará em consideração no processo de avaliação, a disponibilidade de estados potenciais do conhecimento, de modo que o aluno só conhecerá se atuar e dialogar no sentido de imersão, navegação, exploração, modificação e conversação no ambiente de ensino virtual.

Sobre a forma tradicional de se avaliar, o aluno não será mais reduzido ao simples fato de olhar, ouvir, copiar e prestar atenção. Ele, nessa nova prática pedagógica de ensino, modificará, construirá, aumentará e, assim, tornar-se-á coautor dos conhecimentos fixados, já que o professor, sobre esse olhar, configurará ou mobilizará o conhecimento em estados potenciais de ensino.

Para exemplificarmos isso, tomemos como exemplo um determinado conteúdo: "Meio Ambiente". Em vez de transmitir ou fornecer o conhecimento sobre o tema, o professor disponibilizará, como foi o caso da história de Valentina, uma sala de aula ambientada com diversos dados (como: fatos, histórias, fotos, imagens, filmes, música, folclore etc. em revistas, jornais, livros, CD-ROM, Internet, tv/vídeo, depoimentos, explicações, encenação e todo aparato técnico e tecnológico) de tal modo que se defina caminhos de entendimentos, ou seja, interpretações e significações, que possibilite ao aluno gerar o estímulo potencial cognitivo sobre o fazer da matéria. Caso, isso seja recorrente na forma de se ensinar (como prática pedagógica diversificada) pelo professor, sem sombra de dúvidas, a avaliação deixará de ser exclusivamente técnica e se transformará em avaliação contextualizada no conjunto de conhecimentos de mundo e de práxis oferecidas para o aluno.

Portanto, a avaliação neste contexto passa a ser então a ferramenta principal do professor para estabelecer uma aprendizagem significativa e que possa, ao mesmo tempo, cumprir verdadeiramente o seu papel como componente do ato pedagógico, devendo atuar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano, apoiada, sobretudo, por um aparato tecnológico-virtual voltada para uma sociedade da aprendizagem.

Página 10 de 11

Considerações finais

Nesse sentido, questionar a realidade é algo que faz parte do processo educativo em qualquer situação, seja ela no ambiente virtual de ensino ou na prática pedagógica com o uso das novas tecnologias.

Contudo, o que devemos nos preocupar é com a forma de socializar o sujeito na sociedade da aprendizagem. Como prepará-lo para ocupar o velho e o novo espaço nas salas de aula, como prepará-lo para utilizar os conteúdos e conseqüentemente o conhecimento e como dominar as ferramentas de comunicação e informação.

Certamente, ao adotarmos esses fatores como prática pedagógica diversificada para o ensino

Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino virtual

Escrito por Marcos Matozinhos de Moraes Munhós
Ter, 22 de Novembro de 2011 16:12

virtual, eles nos conduzirão a confrontação coletiva sobre o faça você mesmo, num ambiente de comunicação e conhecimento baseado na liberdade, na pluralidade e na cooperação. Podemos entender com isso que o professor agora imerso nesse contexto tecnológico-virtual de ensino, não mais apenas transmitirá o conteúdo, mas sim, proporá o conhecimento como o artista propõe sua obra potencial ao público. Em outras palavras, isso significa que este profissional (professor) modelará os domínios do conhecimento como “espaços conceituais”, onde os alunos poderão construir seus próprios mapas e conduzir suas explorações, considerando, a partir disso, os conteúdos como ponto de chegada e não mais como ponto de partida na construção do conhecimento.

Por fim, é importante lembrar que essa construção do conhecimento observada como prática pedagógica diferenciada, será interfaciada pelo professor junto ao aluno em constante sintonia com a construção coletiva de saberes e de “estados potenciais de conhecimento”, descortinando, assim, uma visão didática composta de novos horizontes figurados pela competência de construir a competência, e pelo desafio emancipatório que o conhecimento gerará nas relações sociais entre as pessoas, e conseqüentemente, no mundo em que vivemos.

Página 11 de 11

Referência Bibliográfica

ANTUNES, Celso. Se eu fosse você: o que esperar de um mundo mais veloz que a luz. Paraná/PR: Editora Melo, 2011.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DOMINGUES, Ivan (Org.). Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GASPERETTI, Marco. Computador na educação: guia para o ensino com as novas tecnologias. São Paulo: Ed. Esfera, 2001.

HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

JUNIOR, Klaus Schlunzen (Org.). Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Trad. Luis P. Rouanet. São Paulo: Loyola, 1994

LUCHESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MEIRRIEU, Philippe. Ensinar sim, mas como? Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Publicações Instituto Piaget, 1990.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: Ensaio de complexidade.

CASTRO, Gustavo de (Org.). Porto Alegre: Sulina, 1997.

OECD. Relatório Internacional: Gestão do conhecimento na sociedade da aprendizagem. Paris, 2000.

PASSARELLI, Brasilina. Hipermídia na aprendizagem: construção de um protótipo interativo. ECAUSP: Tese de Doutorado, 1993.

Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino virtual

Escrito por Marcos Matozinhos de Morais Munhós
Ter, 22 de Novembro de 2011 16:12

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.