

Planejamento Pedagógico Hipermididático- P.P.H ¹

Segundo o Censo de Educação Superior do MEC para o ano de 2005, das 423 mil vagas oferecidas para ingresso no Ensino Superior a Distância no Brasil, cerca de 30% foram efetivamente ocupadas². Estes números concentram margem significativa de interesse da população brasileira para um público até então regularizado por práticas presenciais, pelo ensino e aprendizagem em espaços reais de aprendizagem, com todas as marcas tradicionais e seculares deste lugar de educação. Mesmo sabendo que o ensino a distância não é uma modalidade nova³, a incerteza didática e conceitual desta representatividade singularizada pelo uso das Tecnologias da Comunicação e Informação- TICs, limitam as possibilidades para que novas formas de ensinar e aprender se estabeleçam.

Participando da equipe de pesquisa⁴ desde o processo inicial de produção de Ambientes de Aprendizagem para este Curso, em especial para o eixo sétimo de Estágio Docente através de fomento da própria UFRGS⁵, temos percebido que a arquitetura pedagógica denominada como Planejamento Pedagógico Hipermididático (CARVALHO, MEIRELLES e BOLL, 2005) busca discutir fatores ligados ao processo de ensino-aprendizagem que estão muito além dos aspectos técnicos ligados a produção de materiais para o referido eixo. Neste sentido, o que temos buscado é atender as especificidades didáticas de alunos e professores em estágio curricular obrigatório, as quais são realizadas sobre a forma de disciplinas presentes nos cursos de licenciatura desta Universidade.

Pensar arquiteturas pedagógicas que vão para além de abordagens behavioristas e lineares não é tarefa fácil. Desta forma, com vistas a não

¹ Este resumo refere-se ao edital 07 denominado PPH, coordenado por: Cíntia Boll- professora da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) e Doutoranda em Educação (PPGEDU/UFRGS), email: cintiaboll@gmail.com. E Mauro Meirelles- Licenciado em Ciências Sociais (UFRGS) e Doutorando em Antropologia Social (PPGAS/UFRGS), email: profmeirelles@gmail.com.

² Em 2005, foram oferecidas 423 mil vagas e 127 mil efetivamente ingressaram nos cursos na modalidade a distância. Disponível em http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=331 . Acessado em outubro de 2007.

³ Há o consenso de que o envio de documentos por correspondência para locais mais afastados pode ser datado como uma das primeiras experiências em educação a distância. Peters, 2004, p.29.

⁴ A qual também contou com a colaboração de José Vicente Mello (estudante de Filosofia da UFRGS e programador de PHP), Patrícia Pilla, Cátia Zilio e Damiana Ballerini (Licenciadas em Pedagogia e tutoras do projeto).

⁵ Através dos editais SEAD 06 e 07.

incorrer no erro que outros já cometeram e evitando-se o risco de se cair na tentação da aldeia, como diriam os antropólogos, buscamos durante todo o processo de construção e desenvolvimento do PPH trabalhar sobre uma proposta teórica que problematizasse essas arquiteturas como seus futuros usuários (alunos e professores das disciplinas de prática de ensino). Neste sentido, destaca-se a riqueza que tal interlocução tem nos propiciado na medida em que nos permite antever questões e problemas que só seriam, de outro modo, detectadas ao final do processo de desenvolvimento. Disto depreende-se, por exemplo, a criação de novos espaços pedagógicos virtuais não previstos em versões anteriores do PPH (ou mesmo em seu projeto primeiro), os quais, com o desenvolver do projeto permitiram a nós direcionar seu desenvolvimento baseado nas necessidades daqueles que o utilizarem com vistas a poder-se, através deste, propiciar entre aqueles que dele se utilizam, uma experiência pedagógica baseada na colaboração e compartilhamento de saberes.

Outrossim, se por um lado, se como constataam as pesquisas realizadas por Waiselfisz (2007) temos que o Brasil ainda se encontra em um processo de inclusão digital na medida em que o acesso as NTICs, leia-se computadores, é esparso e nem todos os professores tem acesso a estas em seus espaços escolares. Por outro, temos que tais limitações também fazem parte da realidade de grande parte dos alunos que tem sua formação realizada através do EAD, pois muitos precisam ainda se dirigir a um pólo para ter acesso a um computador e poder, assim, realizar as atividades propostas pelos professores nos encontros presenciais e a distância. O que fica evidente com isto, é a necessidade de se pensar as desigualdades digitais a partir da realidade imediata desses alunos qualificando, assim, a discussão em torno da inclusão digital *do licenciando*.

Diante destas constatações e do exposto até aqui, acreditamos estar, a partir deste movimento e do pensar novas arquiteturas pedagógicas, contribuindo para a constituição de redes de conhecimento cada vez mais amplas que permitam a (res)significação e transformação das relações pedagógicas no próprio contexto em que estas ocorrem. Muitas são os caminhos pelos quais podemos chegar a esse objetivo comum, contudo, dentre as inúmeras possibilidades que se descortinaram ao grupo de

pesquisa, optamos por pautarmos nosso trabalho no que denominamos de arquiteturas hipermedi(d)áticas, dado seu caráter pedagógico singularizado, capaz de disponibilizar aos alunos/usuários/professores ferramentas de autoria e mecanismos para comunicação-cooperação-coordenação, possíveis para o desenvolvimento da sua própria autonomia profissional (CARVALHO, MEIRELLES e BOLL, 2005).

É necessária, portanto, a discussão das desigualdades digitais na educação e a inclusão “de programas que, de verdade transformem a vida das pessoas” (WARSCHAUER, 2006, p. 269) para com os licenciandos em EAD, apresentando-se como saberes fundamentais para subsidiar essa problemática para além dos *espaços-tempos*⁶, produzindo assim, *arquiteturas intermediadoras* destes lugares educativos.

Na tentativa de discutir esta aparente dicotomia presente na perspectiva da inclusão/exclusão digital, entre os trabalhadores da educação participantes do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental que são hoje alunos do PEAD, é preciso que consideremos as *desigualdades digitais* de acesso a partir de algumas variáveis já apontadas por Meirelles (2005) no que tange aqueles que estão na frente de algumas centenas de terminais de computadores espalhados pelo RS, tais como: 1) as condições de acesso e conectividade; 2) a acessibilidade a rede e recursos; 3) o domínio e uso destas tecnologias; e, 4) a fluência na sua utilização.

Já, no que tange a outra ponta, a dos gestores públicos, Warschauer (2006) aponta como fatores preponderantes que podem subsidiar a redução de tais desigualdades de conhecimento: 1) a ampliação dos meios técnicos disponíveis ao público discente-docente em formação (em especial, no que tange as desigualdades relativas à conexão e acesso a rede mundial de computadores); 2) a autonomia de acesso (de onde o aluno acessa a internet: se a conexão é de casa, do trabalho, da lanhouse; se é monitorada ou não; se têm tempo limitado ou não; entre outros); 3) a habilidade de buscar informações e conhecimentos (saber onde encontrar informações pertinentes; domínio do suporte; etc.); 4) o apoio social (existência de

⁶ Concordamos com Nilda Alves pois “é necessário um modo novo de escrever que busque outra maneira, diferente da dicotomizada, de falar da vida”, diria também de falar das tecnologias que cruzam este espaço-tempo, definindo para além da duração de tempo-relógio e de territorialidade-geográfica.

infra-estrutura técnica e tecnológica, assim como apoio técnico especializado e suporte real e virtual); e, 5) o fim para o qual utiliza tal suporte (propósito).

Assim, baseados na compreensão de que toda Instituição de Ensino Superior precisa garantir estes pontos na proposição do seu credenciamento junto ao MEC e, considerando-os contemplados previamente, o interesse da pesquisa que temos levado a cabo e que baseia o desenvolvimento do PPH está focada, sobretudo, na perspectiva aqui apresentada, qual seja: de reduzir tais desigualdades referendadas anteriormente por Meirelles (2005) e Warschauer (2006) através da própria concepção do ambiente virtual de aprendizagem, seja este, uma plataforma de aprendizagem, um ambiente de aprendizagem ou um objeto de aprendizagem.

Neste sentido, se podemos situar estes artefatos como estando culturalmente localizados e consolidados em uma rede heterogênea (hipermididática), temos então que, estes, acompanharão o licenciando durante o seu Curso Superior e poderão oferecer resistência (LAW, 1980) na medida em que detêm uma política de agência (ORTNER, 2007). Neste sentido é preciso perguntar quais interações se têm com estes objetos em EAD para licenciandos? Como essas se estabilizam, se reproduzem, superam resistências e produzem efeitos nesta rede heterogênea (LAW, 1980)? Como tais materiais de natureza híbrida (com traços humanos e não-humanos) produzidos nesta rede são incorporados, ordenados, organizados, justapostos, performados e ramificados considerando-os como agentes não-humanos também conectados neste processo (FREIRE, 2006, LATOUR, 1994)? Ou ainda, quem está autorizado a falar em nome destes objetos (LATOUR, 2004)?

DESCRITORES: Arquiteturas Pedagógicas, Planejamento Pedagógico Hipermididático, Estágio a Distância.