

Web 2.0 e EAD: riscos e possibilidades

Richard Romancini

RESUMO

O artigo evidencia o crescimento das possibilidades de uso de tecnologias digitais associadas à chamada “web 2.0”, entre os usuários da internet. Discute a relação desse contexto com a educação mediada por tecnologias, em particular a Educação a Distância (EAD), notando que existe o paradoxal risco de que a utilização desses novos recursos reforce paradigmas educativos informacionais/reprodutivistas. Entretanto, argumenta-se que o uso reflexivo das possibilidades que surgiram no mundo digital pode favorecer a construção de espaços de diálogos na educação *on-line*, dando um sentido mais comunicativo/construtivista a processos de educação virtual. Por fim, nota-se que, para este cenário mais positivo, é necessário, também, que haja o desenvolvimento de competências por parte dos participantes (professores e estudantes) das ações educativas no âmbito digital.

PALAVRAS-CHAVE: Web 2.0. Educação a distância. Tecnologias na educação.

1 Introdução

Em 26 de outubro de 2009, o serviço de hospedagem de sites GeoCities, criado em 1994, foi extinto. Praticamente ninguém sentiu falta, embora ele tenha sido muito popular, tendo sido comprado pelo Yahoo, no final da década de 1990, por nada menos que US\$ 3,6 bilhões. O GeoCities permitia que os usuários hospedassem ou criassem sites de modo relativamente simples, tendo sido o principal (e muitas vezes o primeiro) meio de expressão de muitos dos entusiastas da Internet. O fracasso comercial do GeoCities, que conduziu ao fim do serviço, é contrabalançado, entretanto, pelo extraordinário sucesso da ideia de produção de conteúdo pelos usuários. Outras noções que se tornaram comuns e associadas a esta, como o relacionamento, a interação e a colaboração entre os usuários-produtores, foram mais bem desenvolvidas pelos concorrentes do GeoCities que foram surgindo com o tempo (os blogs, wikis, sites colaborativos etc.).

Todas essas práticas estão associadas ao que se chama de “web 2.0”, termo criado em 2004 por uma editora e empresa de comunicação norte-americana, a O’Reilly Media, para nomear uma suposta segunda geração de aplicativos, serviços e conceitos – como o da “web como plataforma” – que modelariam a Internet. Alguns críticos, como Tim Berners-Lee, o inventor da World Wide Web, entendem que a noção é sem sentido, já que os componentes tecnológicos da “web 2.0” sempre existiram; outros afirmam que o uso indiscriminado do termo é, basicamente, uma questão de marketing, nessa linha, observa-se que a interatividade e a conectividade entre as pessoas sempre caracterizou a rede¹.

O objetivo deste texto não é discutir o nível de validade da expressão “web 2.0”, de maneira geral ou em termos de seu caráter de ruptura ou continuidade com um momento inicial da Internet. Interessa, sim, salientar o crescimento das possibilidades de interação entre indivíduos, propiciadas por uma série de aplicativos e serviços – comumente associados à “web 2.0” – que surgiram nos últimos anos. A “produção de baixo para cima”, que serviços como o YouTube, Flickr, Blogs, Twitter e outros agregam, de fato, cresceu, do mesmo modo que as possibilidades dos usuários produzirem, se expressarem e dialogarem a partir dessas novas possibilidades.

Sendo a Educação a Distância (EAD) dependente de diferentes mediações técnicas, tais serviços permitem agora novos modos de interação. Surgem, assim, noções como a de “trabalho colaborativo” *on-line* ou “comunidade virtual de aprendizagem”, questões não colocadas até meados da década de 1980, pois, até esse momento, a EAD caracterizava-se basicamente, como observa

¹ Para propostas de definição da “web 2.0” cf. os artigos de O’Reilly (2005) e Spyer (2009). O verbete da Wikipédia sobre o termo (http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0) também é informativo. Já o trabalho de Mota (2009) procura analisar a intersecção que estaria ocorrendo entre a “web 2.0” e o e-Learning, gerando um “e-Learning 2.0”.

Mota (2009, p. 66), pela

[...] ausência constitutiva do grupo de aprendizagem. Tendo em conta as circunstâncias específicas em que se desenvolviam o estudo e a aprendizagem nesta modalidade de ensino [EAD], a perspectiva pedagógica assentava na promoção da auto-aprendizagem e do estudo independente, na linha do que defendiam autores fundamentais como Wedemeyer (1981), Holmberg (2001) ou Moore (1989; 1997), entre outros. A interação primordial desenvolvia-se entre o estudante e os conteúdos, organizados segundo princípios bem definidos de desenho instrucional, que procuravam embeber nos materiais dispositivos didáticos que oferecessem o suporte necessário ao estudo e à aprendizagem independentes, com alguma interação entre o estudante e o tutor, que fornecia apoio e orientação.

A Internet modificou esse panorama, produzindo mudanças nos modelos de EAD e as próprias transformações que a rede tem sofrido alargaram as possibilidades da comunicação educativa virtual, que pode hoje ir além da matriz da linguagem verbal e do texto. Desse modo, a EAD já utiliza outras matrizes da linguagem² e hibridizações das mesmas, em diferentes formatos multimídia e hipermídia, porém o padrão de interação entre os sujeitos do processo educativo virtual (professores e alunos) ocorre ainda basicamente por meios textuais (e-mail, fóruns e chats). Estes continuam importantes, mas podem agora ser enriquecidos (sobretudo em possibilidades interativas), complementados/mesclados ou substituídos, por vezes, por formas de linguagem decorrentes das outras matrizes: a sonoridade e a visualidade.

■
² Santaella (2001) propõe que três “matrizes da linguagem” (verbal, sonora e visual) originam, através de combinações, todas as formas de linguagem e comunicação.

Esse cenário aparentemente promissor, entretanto, apresenta um risco paradoxal, que a seqüência do texto procura discutir. Este consiste, em síntese, na possibilidade do “novo” contexto do ciberespaço educativo reforçar tendências mais informacionais (como a exposta anteriormente) do que comunicativas. Essas foram ou são hegemônicas em certas concepções de ação pedagógica com o uso de tecnologias, em particular na EAD.

2 Riscos da tecnofilia

A EAD esteve, em muitos momentos, bastante ligada a paradigmas informacionais ou reprodutivistas, isto é, aos discursos e às práticas que preconizam a transmissão de informações como meta principal da ação educativa. Esta centralidade é justificada, em parte, por uma concepção pedagógica que enfatiza os emissores e os conteúdos a serem apropriados pelos estudantes de modo individualizado. A interatividade, nesta perspectiva, é entendida como um atributo da relação entre os homens e as máquinas ou tecnologias que transmitiriam a informação a ser memorizada pelos alunos. O desenvolvimento das máquinas permitiria, inclusive, que estas intermediassem a aprendizagem e pudessem avaliá-la.

Frente à tecnofilia de alguns, Mario Kaplún (1999, p. 69) já alertava:

Se partimos de um olhar fundamentado no ponto de vista tecnológico, não há dúvida de que a conformação deste *ciberespaço educativo* implica um espetacular avanço. Mas, a partir de uma racionalidade pedagógica, não representará também, por outro lado, um estancamento e inclusive, talvez, uma involução? Não estamos ante a velha “educação bancária” tantas vezes condenada por Paulo Freire, só que agora em sua moderna versão de caixa automático dos bancos? Essa desejada aula virtual não é senão o ápice previsível de uma matriz que já estava se instaurando e vitalizando-se faz bastante tempo, e que se identifica como um de seus traços mais salientes, por seu caráter individualizado, isto é, por estar dirigida a indivíduos isolados, considerados como mônadas unitárias (em sentido figurado, aqueles indivíduos que vagam perdidos de seu grupo social), receptoras de instrução.

Kaplún (1999, p. 71) temia que ao instituir um “educando que estuda sem ver ninguém, sem falar com ninguém”, este ficaria “privado de interlocutores, [...] confinado a um perene silêncio”, de modo que a EAD acabasse produzindo, afinal, mais incomunicação do que comunicação. O que se explica, pois a noção de comunicação está relacionada ao

[...] constante intercâmbio entre as pessoas que torna possível exercitar o pensamento e, desse modo, apropriar-se dele. Não basta receber (ler ou ouvir) uma palavra para incorporá-la ao repertório pessoal; para que ocorra sua efetiva apropriação é preciso que o sujeito a use e a exercite, que a pronuncie, escreva, aplique. Esse exercício só pode dar-se na comunicação com outros sujeitos, escutando e lendo outros, falando e escrevendo para outros. Pensamos com palavras; mas a aquisição das palavras é um fato cultural, isto é, um produto do diálogo no espaço social. Esse instrumento imprescindível, que é o acervo lingüístico, só se internaliza e se amplia na constante prática da interlocução. (KAPLÚN, 1999, p. 72-73)

É nessa direção que o autor critica os modelos de EAD que *não* pressupõem diálogo entre os indivíduos, nos quais *não* se planeja a formação de um grupo com o qual o estudante se comunicaria num nível mais profundo. Sendo a comunicação um elemento básico do processo de cognição, as metodologias de ensino que dispensassem este aspecto seriam inevitavelmente empobrecidas.

É necessário, porém, face às mudanças tecnológicas que estamos descrevendo, estar atendo ao contexto da época da reflexão do autor – Kaplún escreveu este texto no final da década de 1990, quando existiam, além de aspectos decorrentes de opções pedagógicas, limitações técnicas a práticas mais interativas na educação *on-line*. Um indicador desses limites é o fato de que no Brasil, por exemplo, a conexão à internet em “banda larga” só começa a tornar-se mais comum nos anos 2000. De qualquer modo, Kaplún chegou a vislumbrar as possibilidades das “redes telemáticas”, que poderiam permitir aos estudantes, “ainda que na reclusão de sua sala de aula virtual, comunicar-se com outros e enriquecer-se reciprocamente na construção comum do conhecimento”. Tais redes,

Felizmente, [...] já estão unindo e intercomunicando milhares de grupos de escolares e de estudantes do ensino secundário do mundo inteiro, abrindo-lhes canais de auto-expressão e interlocução, alargando seus horizontes e levando-os a ser mais participantes e mais solidários. Pode-se esperar muito da evolução destas redes, [...] organizadas para a comunicação entre grupos mais que entre indivíduos isolados e, portanto, como um alargamento da comunicação cara-a-cara e não como sua substituição virtual. (KAPLÚN, 1999, p. 75)

Mas para que essa situação favorável ocorra, esta é a conclusão do texto de Kaplún, seria necessário valorizar a competência comunicativa dos educandos. E esse aspecto é, evidentemente, algo que se relaciona com posições pedagógicas dos educadores que se voltam ao mundo digital.

Desse ponto de vista, mesmo que os meios técnicos para a criação de contextos de trocas e construção coletiva de conhecimentos existam, se os educadores optam por estratégias informacionais ou reprodutivistas, não ocorre uma mudança significativa. Esta, em termos técnicos, poderá manifestar-se em termos de uma “nova embalagem” dos conteúdos, talvez mais envolvente, utilizando diferentes linguagens possibilitadas pela rede e pelos recursos digitais, inclusive os da “web 2.0”, como o áudio, o vídeo, os jogos animados etc. Mas, é claro, o polo principal do processo educativo continuará sendo o emissor, que produz ou transmite esse conteúdo mais “sedutor”.

Falou-se até aqui sobretudo da “web 2.0”, mas um contexto de discussão similar ocorre quanto aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que têm buscado, aliás, copiar possibilidades mais interativas da web, em termos da adoção de ferramentas digitais. Nesse sentido, ao discutir esses ambientes, Nevado (2005, p. 14) nota com propriedade que a “educação na virtualidade, do mesmo modo que na presencialidade, pode ocorrer sob distintas orientações educativas” e que os AVAs podem ser utilizados ou percebidos como “ambientes para ensinar” ou “ambientes para aprender”. No primeiro caso, predomina uma noção do conhecimento como um produto fixo e acabado que cabe ao professor transmitir, por meio de certas estratégias didáticas. Já o estudante, desse ponto de vista, é entendido como um receptor passivo de conteúdos. Por isso, os AVAs podem ser utilizados para reforçar limites ao que se deve saber e pesquisar (somente aquilo que os professores transmitem e que está no ambiente), e os estudantes terão pouca autonomia para experimentar, compartilhar e interagir entre si, sendo as comunicações centradas no professor.

Tais elementos caracterizam uma perspectiva instrucionista da educação virtual. Não será a adoção de elementos da web 2.0, nesta situação, que trará mudanças significativas nessa orientação. E, como já se sugeriu, pode mesmo reforçar o paradigma instrucionista/informacional. A Figura 1, a seguir, sintetiza os riscos do

uso das possibilidades da chamada web 2.0 dentro desse modelo: o uso da tecnologia como fim, o predomínio da transmissão de informações, com centralidade absoluta nos emissores/ conteúdos e a incomunicação resultante.

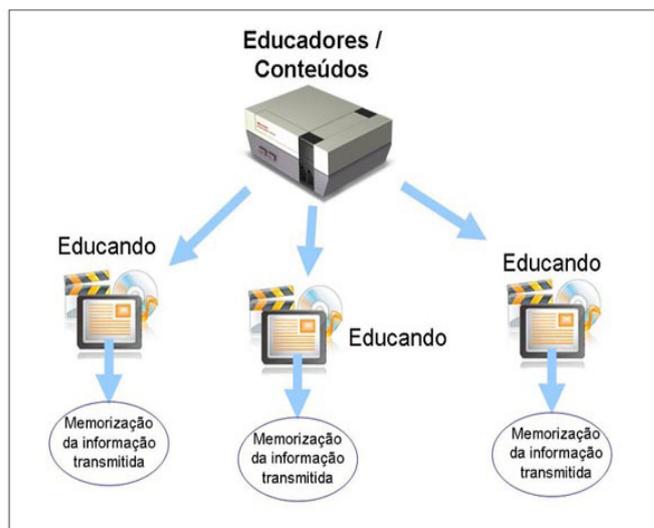


Figura 1 - Modelo de relação educativa virtual num paradigma informacional

Por outro lado, a compreensão dos AVAs como “ambientes para aprender” relaciona-se não só com o uso de suportes tecnológicos avançados, mas com a concepção que preside a utilização educativa no mesmo. Desse modo, um mesmo ambiente pode ser utilizado sob diferentes paradigmas; porém ao pensar a prática pedagógica em “ambientes para aprender”, numa concepção mais próxima de um paradigma educacional construtivista, existem alterações significativas nos fundamentos que devem orientar as práticas educativas. Nessa linha, para Nevado (2005), é importante que a concepção sobre o que é o saber torne-se mais aberta à dúvida e à incerteza, sendo o processo de construção do conhecimento apoiado no debate. A concepção de aluno, portanto, é bastante diferente, ele é visto como um sujeito capaz de assumir uma postura ativa e criar e compartilhar com os demais participantes de determinado grupo. É, por isso mesmo, que noções como a de comunidade virtual de aprendizagem ou redes e grupos de interações entre estudantes tornam-se importantes.

Vale notar que foi Howard Rheingold provavelmente o principal divulgador do termo “comunidade virtual”, tendo publicado, em 1993, um livro com esse título (COSTA, 2005). Ele abordava os agrupamentos de pessoas na internet, motivados por discussões e interesses convergentes; em certas situações a intensidade das relações produzidas faz com que os indivíduos procurem se conhecer presencialmente. A discussão sobre as comunidades virtuais de aprendizagem apresenta similaridade, porém enfatiza o objetivo de construção do conhecimento que um grupo que interage virtualmente possui (ver, por exemplo,

PALLOFF; PRATT, 2002).

Em uma situação desse tipo, busca-se um processo de interações que sejam, num plano ideal, mais horizontalizadas e menos centradas no professor. O processo de comunicação estaria, desse modo, voltado primordialmente à construção dessa esfera de debate e construção colaborativa do conhecimento, na qual estudantes são também capazes de produzir e compartilhar os saberes que elaboram ao longo do processo educativo. O papel do professor nesse contexto é também relevante, pois deve ser capaz de estimular nos estudantes esse sentido de autonomia e, mais do que apenas transmitir informações, favorecer situações que permitam a troca de ideias e a reconstrução ativa do conhecimento por parte dos participantes dos processos de aprendizagem em rede.

Em prol da autonomia do aluno e aproveitando as possibilidades que a rede passa continuamente a oferecer, em termos de contatos e obtenção de informações, a própria ideia de uma exploração individualizada da mesma (mas não sem a possibilidade do diálogo com outros) passa a ser admissível. Como nota, Costa (2005, p. 37),

[...] navegação em rede significa, basicamente, a possibilidade de se explorar, de um modo não-linear, universos distintos de informação e conhecimento. Ora, a ideia de exploração, por si só, já nos convida a refletir sobre a aprendizagem de uma maneira distinta daquela que comumente entendemos: a recepção do conhecimento exclusivamente através do professor. Porém, a própria atividade de exploração dos mundos virtuais requer um aprendizado!

O importante elemento da aprendizagem dessa competência será discutido posteriormente. Agora, cabe destacar que nessa perspectiva, como aponta Nevado (2005), o foco é a **aprendizagem**. Sendo que esta noção irá alargar a concepção mais tradicional da educação a distância e/ou virtual, voltada geralmente ao ensino, isto é, à transmissão de determinado conhecimento. A Figura 2, a seguir, apresenta esquematicamente o tipo de relação comunicativa que deve prevalecer nessa concepção.

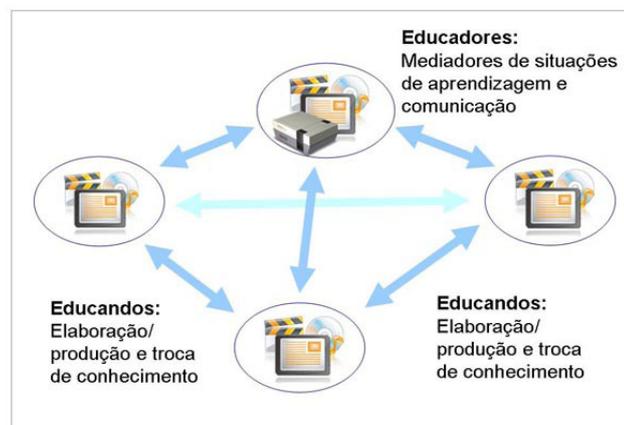


Figura 2 - Modelo de relação educativa virtual num paradigma construtivista

Assim, aspectos como as interações ampliadas, as comunicações em profundidade, a meta de construção coletiva do conhecimento caracterizam certo modelo de uso dos AVAs e, de modo mais geral, da tecnologia num paradigma construtivista. Nesse caso, as ferramentas da web 2.0 podem, diretamente, impulsionar as propostas construtivistas pela “ampliação dos ‘espaços’ e a criação de novos ‘espaços’ de aprendizagem – criação de webfólios, páginas web, uso de blogs, ferramentas de comunicação, dentro e fora das instituições de ensino.” (NEVADO, 2005, p. 17). A dinamização desses espaços poderá muitas vezes estabelecer temporalidades de estudo e interação nas quais a sincronia e a assincronia entre os participantes é justificada mais pela natureza das atividades do que pelo meio técnico em si. Na verdade, em função da maior variedade de possibilidades tecnológicas existentes, os professores e os alunos poderão discutir e definir, conforme seus interesses, o uso de determinada estratégia ao invés de outra.

Numa direção como essa, o professor poderá apontar caminhos, mas não defini-los rigidamente, pois o grupo deve ser chamado, muitas vezes, a opinar, discutir e decidir. Os meios pelos quais as interações e trocas podem tornar-se mais significativas e geradoras de problematizações poderão, igualmente, ampliar-se e ser motivo de debate. As linguagens e formas pelas quais se produzirão dados, sínteses, informações e conhecimentos, a respeito dos assuntos estudados, poderão ser variadas. Novamente, o que deve presidir determinada escolha é o potencial que determinada opção tenha para a apresentação de diferentes pontos de vista, dos estudantes e do professor, e para a construção coletiva do conhecimento.

Todavia, essa possível riqueza quanto à diversidade de linguagens e interações sofre outros riscos de não ter maior efetividade, como o problema das competências dos indivíduos participantes da educação virtual. Estas, por vezes, são subestimadas pelo desconhecimento ou pela tecnofobia relativa ao uso das ferramentas tecnológicas propiciadas pelo contexto atual. Esse ponto é discutido no próximo tópico.

3 Riscos da tecnofobia

A dicotomia entre os “apocalípticos” e “integrados” (para usar a clássica nomenclatura criada por Umberto Eco) frente à tecnologia deve ser superada em processos de educação *on-line*. É importante, nesse sentido, notar que a tecnofobia pode ser tão negativa quanto a tecnofilia. É claro que se o processo educativo envolve mediações tecnológicas estas não podem ser temidas, mas sim compreendidas e bem utilizadas, a partir da preocupação de que representem um meio para a educação, e não um fim.

Como Kaplún notou em outro texto, falando da introdução dos meios e recursos tecnológicos nas escolas, eles serão bem vindos desde que usados “crítica e criativamente, a partir de uma racionalidade pedagógica e não meramente tecnológica, como meios de comunicação e não meios de transmissão; como geradores de fluxos de interlocução.” (KAPLÚN, 1997, tradução nossa). Isso se relaciona, sobretudo, como já se observou, à adoção de um ponto de vista paradigmático sobre a educação. Porém, a educação de uma perspectiva educacional “progressista” convive mal com um “conservadorismo” ou desconhecimento sobre a natureza e possibilidades das ferramentas tecnológicas. É possível que um discurso pedagógico favorável às interações ampliadas e significativas, no contexto da educação virtual, não se concretize pelo desconhecimento ou receio de uso da tecnologia por parte de planejadores e professores (além dos próprios alunos).

Pode parecer trivial notar que o processo educativo no contexto digital envolve também educar *com* os meios. No entanto, já se ressaltou o franco predomínio da forma textual nas modalidades de interação, o que se relaciona a toda uma prática tradicional da educação. Não se trata de desconhecer a importância dessa estratégia, mas notar que,

Num contexto rico em *media*, podemos agora comunicar as nossas experiências e emoções de modos muito diversificados e expressivos: através de texto, vídeo, áudio, jogos, etc. Já não temos que restringir-nos ao uso de um *medium* único; antes, podemos escolher a abordagem que considerarmos mais adequada tendo em conta o contexto, os recursos e as necessidades que identificamos. A multiplicidade inerente ao conhecimento é agora expressa por muitos indivíduos de formas muito diversas. (SIEMENS apud MOTA, 2009, p. 43)

No entanto, a capacidade para o uso dessas outras linguagens e trocas comunicativas que podem ocorrer a partir delas não é inata e deve ser adquirida. O ato de navegar na Internet e buscar informações na mesma, como já se sugeriu, exige certa formação. Possibilidades mais complexas, também. A apropriação que o professor fará da tecnologia e a possibilidade de utilizar diferentes possibilidades e linguagens, estimulando também seus alunos, dependerá, por isso, de seu nível de competência midiática ou tecnológica. Vale notar que a própria produção textual pode ser renovada por estratégias como a do uso do hipertexto e práticas colaborativas, como a produção coletiva, por exemplo. O temor ou uma restrição infundada e paradoxal à tecnologia, portanto, significará uma provável diminuição de possibilidades na educação *on-line*.

Quanto a esse ponto é válido notar a diversidade de níveis de competência ou habilidades que se pode observar atualmente entre os participantes de processos educativos envolvendo tecnologias. É também significativo notar, como observa Mota

(2009), que um dos aspectos mais relevantes das mudanças que envolvem o *e-learning* é em função das “[...] formas como os novos utilizadores, que nasceram e cresceram num mundo digital, chamados *digital natives* (PRENSKY, 2001) ou *n-gen* (net generation) (TAPSCOTT, 1998), interagem com a informação e encaram a comunicação e os media.” (MOTA, 2009, p. 61). Todavia, esse é um ponto central de muitas dificuldades atuais, já que a provável maioria dos professores que utilizam os meios digitais, bem como parte dos alunos, não faz parte dessa geração. Alguns apresentam menor competência no domínio dos meios de interação digital e tiveram geralmente uma formação limitada quanto a esse aspecto e, por isso, muitas vezes têm baixa capacidade em prosseguir em determinada proposta de educação virtual, sobretudo se mais interativa.

Para dar concretude a esse tipo de informação, vale notar fazer algumas menções a uma experiência específica, relativamente recente. Trata-se de um projeto de EAD voltado à formação de professores, o Programa Mídias na Educação, na oferta paulista do mesmo, em seu desenvolvimento no ano de 2009. Nessa ocasião, foi feita uma pesquisa com os participantes da 3ª oferta do Programa, na ampla maioria professores de educação básica³. Segundo os dados obtidos de cerca de 1.600 pessoas, 15% dos cursistas definiam sua familiaridade com as ferramentas básicas do computador como “baixa” ou “muito baixa”, apenas 25% como “muito alta”, enquanto 60% afirmaram que a mesma era “média”. A maioria (95%) afirmou possuir computador com acesso à internet, mas número significativo (34%) utilizava o e-mail menos que diariamente e somente metade destes professores já havia feito um curso a distância antes.

No dia-a-dia do curso, observou-se que muitas dificuldades dos participantes eram providas de uma menor competência em termos do uso das ferramentas digitais. Um exemplo é a situação de uma turma em que muitos cursistas reclamavam por não conseguir enviar um trabalho para a Biblioteca do ambiente utilizado, mesmo supostamente seguindo as indicações de tutorial que lhes fora repassado. Na verdade, algum equívoco tinha sido cometido, pois quando a educadora disponibilizou um horário para a interação na ferramenta de interação textual síncrona MSN, a fim de resolver esse problema, este foi solucionado, com o mesmo procedimento exposto antes. Mas com o apoio, que se mostrou essencial, de um educador.

É importante ressaltar, portanto, que questão de favorecer a capacidade comunicativa dos sujeitos passa, também, por uma alfabetização ou literacia midiática, para muitos, enquanto determinado curso é realizado. Essa é uma preocupação muito importante, pois se relaciona com o processo de favorecimento à autonomia do estudante, e envolve estratégias como uma maior

³O Programa Mídias da Educação é uma formação, desenvolvida pela Secretaria de Educação a Distância (Seed) em parceria com secretarias de educação e universidades públicas, que ocorre por meio da educação a distância. Possui estrutura modular (em níveis de extensão e especialização) e visa proporcionar formação para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O Programa tem como público-alvo os professores da educação básica. Mais informações sobre o Mídias na Educação podem ser encontradas no site do MEC (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333:midias-na-educacao&catid=298:midias-na-educacao&Itemid=681). Outros dados gerais da pesquisa sobre os cursistas mencionada podem ser vistos nessa apresentação: http://www.slideshare.net/richard_romancini/quem-so-os-cursistas-do-midias-na-educacao.

atenção e um acompanhamento mais personalizado, em certas ocasiões, para os cursistas, como na situação descrita.

Naturalmente, pelo que se disse, os professores no contexto digital devem ser capazes de promover tais competências. Isso envolve uma formação desse educador, já que esse saber está relacionado a elementos não tradicionais para a produção do diálogo. Avaliar a pertinência e ter o conhecimento técnico para utilizar alguns dos recursos da web 2.0 que possam ser apropriados são, de fato, novas competências requeridas. Entre outras, por exemplo, disponibilizar, fotos, ilustrações, áudios ou vídeos que enriqueçam determinada experiência de aprendizagem, eventualmente fora do AVA utilizado. E estimulando a apropriação dessas possibilidades pelos estudantes, por vezes, ensinado novas estratégias didáticas e praticando-as e realizando-as com o grupo, como ocorre na produção de um texto colaborativo em um wiki, blog ou serviço de edição compartilhada de texto.

Cabe notar que essa postura mais autônoma e reflexiva do profissional na educação digital vai além da concepção de trabalho tradicional da figura do “tutor” em EAD. Nesse sentido, as críticas a essa nomenclatura ou a uma concepção de que o educador seja meramente um “recurso” (ZUIN, 2006) são válidas. Igualmente, a proposição de que no contexto atual da educação mediada por tecnologias, que favorece a participação e a interação dos agentes, a noção de “professor *on-line*” (ou virtual) parece mais adequada (FERREIRA; LÔBO, 2005).

4 Considerações finais

Esse texto destacou dois riscos que podem prejudicar uma prática educativa no ambiente digital dos dias atuais, caracterizado por possibilidades abertas pela chamada web 2.0, que busque aproximar-se de parâmetros construtivistas e participativos:

- a) o risco da “tecnofilia”, que supõe que os novos recursos devem ser somente um meio para transmitir os conteúdos dos programas de estudo;
- b) o risco da “tecnofobia”, que pode fazer com que propostas de uso das tecnologias para favorecer o diálogo não se concretizem pelo uso deficiente ou pelo desconhecimento de possibilidades das mesmas.

Existem outros desafios para alcançar o patamar discutido, em termos gerais e para cada proposta didática específica na educação virtual. Assim como os recursos brevemente apresentados não esgotam as possibilidades de tornar esta modalidade de educação mais significativa, já que criatividade e o senso de oportunidade dos professores virtuais poderão ampliá-las.

Chamar a atenção para as questões discutidas, entretanto, teve o objetivo de propor um uso reflexivo das novas possibilida-

des tecnológicas, de modo a contornar os problemas abordados. Esta foi a principal preocupação do texto, na crença de que tal atitude crítica possa promover maior envolvimento e participação dos diferentes sujeitos das ações pedagógicas no âmbito virtual, valorizando o elemento comunicativo da prática educativa. Em suma, é necessário que se faça uma avaliação adequada das possibilidades de cada contexto, em termos do conjunto de objetivos de aprendizagem propostos, tendo a preocupação de que a transmissão da informação não prevaleça sobre a comunicação.

Web 2.0 and Distance Learning: risks and opportunities

ABSTRACT

The article shows the growth in the possibilities of using digital technologies associated with the so-called "web 2.0", among internet users. Discusses the relationship of this context with the technology-mediated education, particularly the Distance Learning (DL), noting that there is a paradoxical danger that the use of these new features enhance educational paradigms informational/reproductivist. However, it is argued that the reflexive use the possibilities that have emerged in the digital world can promote the construction of dialogue's spaces in online education, giving a more sense communicative/constructivist in virtual education's processes. Finally, note that, for this more positive scenario, it is also necessary that there be skills's development by the participants (teachers and students) of educational activities in the digital environment.

KEYWORDS: Web 2.0. Distance learning. Technologies in the education.

Web 2.0 y EAD: riesgos y posibilidades

RESUMEN

El artículo destaca el crecimiento en las posibilidades de utilizar las tecnologías digitales relacionados con la llamada "web 2.0", entre los usuarios de Internet. Discute la relación de ese contexto con la educación mediada por tecnologías, en particular la Educación a Distancia (EAD), señalando que existe el paradoxal riesgo de que la utilización de esos nuevos recursos refuerce paradigmas educativos informacionais/reproductivistas. Sin embargo, se argumenta que el uso reflexivo de las posibilidades que surgieron en el mundo digital puede promover la construcción de espacios de diálogo en la educación en línea, dando un sentido más comunicativo/constructivista a procesos de educación virtual. Por fin, se nota que, para este escenario más positivo, es necesario, también, que haya el desarrollo de cualificaciones por parte de los participantes (profesores y estudiantes) de las actividades educativas en el ámbito digital.

PALABRAS CLAVE: Web 2.0. Educación a distancia. Tecnologías en la educación.

Referências

- COSTA, Rogério da. As Comunidades virtuais. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/8175/4861>> Acesso em: 30 out. 2009.
- _____. Novas tendências na integração de tecnologias: algumas reflexões sobre os desafios da educação em ambientes virtuais. **Salto para o Futuro**, Boletim 05, p. 14-20, maio. 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2010.
- FERREIRA, Simone de Lucena; LÔBO, Valéria Inês Tanajura. De Tutor a professor on line: que sujeito é esse? In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO – Workshop sobre Informática na Escola, 25., 2005, São Leopoldo/RS. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2462009174247.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2010.
- KAPLÚN, Mario. De medios y fines en comunicación. **Chasqui**, Quito (Ecuador), n. 58, jun. 1997. Disponível em: <<http://chasqui.comunica.org/kaplun.htm>> Acesso em: 30 out. 2009.
- _____. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 141, p. 68-75, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/view/4417/4139>> Acesso em: 30 out. 2009.
- MOTA, José Carlos. **Da Web 2.0 ao e-learning 2.0: aprender na rede**. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do e-Learning) – Universidade Aberta, Portugal, 2009. Disponível em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf> Acesso em: 30 out. 2009.
- NEVADO, Rosane Aragon de. Ambientes virtuais de aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”. **Salto para o Futuro**, Boletim 15, p. 14-20, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151043NovasFormasAprender.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2010.
- O'REILLY, Tim. What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. In: O'REILLY. 2005. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>> Acesso: 30 out. 2009.
- PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 150 p.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- SPYER, Juliano. Web 2.0. In: SPYER, Juliano (Org.). **Para entender a internet: noções, práticas e desafios da comunicação em rede**. [S.l.]: Não Zero, 2009. P. 28-29. Disponível em: <<http://www.next.icict.fiocruz.br/arquivos/Para+entender+a+Internet.pdf>> Acesso em: 30 out. 2009.
- ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante?: o programa Universidade Aberta do Brasil: o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2010.

Richard Romancini

*Doutor em Ciências da Comunicação pela Escola
de Comunicações e Artes da Universidade São
Paulo (ECA/USP).*

*Professor da Faculdade de Educação e Cultura
Montessori (FAMEC-SP).*

E-mail: richard.romancini@gmail.com

Recebido em: 25.04.2010

Aceito em: 21.06.2010