

APRESENTAÇÃO

Dossiê: História 2.0: ensino a distância, redes sociais e recursos educacionais abertos

Maria Renata da Cruz Duran*

Verena Alberti**

O relatório da OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) para o ano de 2011 (OECD, 2010) sobre o ensino superior no Brasil estabelece a qualificação de profissionais da educação como meta central para os próximos anos. No cumprimento dessa meta, espera-se incrementar a economia nacional fornecendo subsídios para a qualificação esperada no mercado de trabalho, sobretudo por meio do uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, as chamadas TDICs.

Paralelamente, o Relatório Unesco sobre ciência 2010 também aponta o caminho da qualificação docente como demanda *sine qua non* para o incremento do país, assinalando que “a criação de valor depende cada vez mais de um uso melhor do conhecimento”, o que implicaria “novas tecnologias de produtos e processos domesticamente desenvolvidas, ou a reutilização e modos inovadores de combinar conhecimentos desenvolvidos em outros lugares” (Unesco, 2010, p.6).

* Doutora e mestre em história social e da cultura pela Unesp/Franca, pós-doutora em políticas públicas para formação docente pela Faculdade de Educação/USP. Professora adjunta de história moderna e contemporânea na Universidade Estadual de Londrina; co-líder do grupo de pesquisa Formação docente e uso de TIC (CNPq). mariarenataduran@gmail.com

** Historiadora, mestre em antropologia social, doutora em teoria da literatura e pós-doutora em ensino de história. Pesquisadora no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Bolsista Pibid-Capes, coordenadora institucional do Pibid-FGV 2013, licenciatura em história. verena.alberti@fgv.br

Localmente, o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Brasil, 2010) trabalha em prol de metas como a de elevar a taxa de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, e a de ampliar, gradualmente, o número de matrículas na pós-graduação (inclusive *stricto sensu*), bem como o fomento, a consolidação e a institucionalização da oferta de estágio, da mobilidade estudantil e docente e da elaboração de programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de graduação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), que, desde a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, foi incumbida da formação inicial e continuada de professores para a educação básica, protagoniza um processo de indução da equiparação do prestígio da formação de cientistas à formação de professores. Nesse quadro se vale do apoio da Diretoria de Educação Básica (DEB) e da Diretoria de Educação a Distância (DED) (Preto, 2006). Na DED, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) articula mais de noventa instituições de ensino superior a cerca de seiscentos polos de apoio presencial espalhados por todo o país, em prol do atendimento de mais de 200 mil estudantes de cursos de licenciatura na modalidade de ensino a distância (EAD), frente que contribui para a disseminação do uso de TDIC no ensino superior.

Nas escolas, o ProInfo-MEC, projeto de alfabetização informática e inclusão digital, completou 15 anos de criação em 2013, e o Pró-Licenciatura, programa de formação docente na modalidade semipresencial, completa 7 anos em 2014. Esses programas federais são acompanhados por uma série de iniciativas estaduais no campo da formação/preparação docente para uso de TDIC nas salas de aula. Entre os mais conhecidos, podemos citar o Projeto Pedagogia Cidadã, do estado de São Paulo (Bello, 2012).

Muitos são os projetos, mas qual a sua qualidade? No dilema entre a inserção das TDIC nos currículos formativos de docentes e sua execução com qualidade situa-se a problemática ora apresentada. Não é recente ou desconhecida a tese de que a educação formal se divide entre um ensino técnico e outro teórico, que, assim como a divisão entre uma cultura erudita e outra popular, a educação formal está relacionada com um disciplinamento do conhecimento (Burke, 1989). Durante a Idade Moderna, os ideais de uma instrução pura e desinteressada prestigiaram os conhecimentos filosóficos como importantes

distintivos sociais (Burke, 2010). Todavia, regimes de poder e discursos de verdade atuaram numa fragmentação cada vez maior das áreas de saber, supostamente em prol de uma especialização capaz de otimizar o chamado *avanço* da ciência (Foucault, 2002; Kuhn, 2003). Nesse quadro, o estudo e o ensino técnico estiveram vinculados a uma ideia de desenvolvimento profissional voltado para o mercado de trabalho, de interesses individualizados e, por conseguinte, a um tipo de ensino limitado do ponto de vista sociointelectual (Cox; Schwartzman, 2009).

Paradoxalmente, a tecnologia grassou no universo da pesquisa ocidental como uma das grandes promessas no incremento do conhecimento. Esse movimento, que ocorreu sobretudo na época contemporânea, ganhou força com o desenvolvimento de redes comunicacionais virtuais (Castells, 1999). Território de inovação povoado por pessoas oriundas das mais diversas áreas, a internet é configurada, entre outros elementos, pela publicação de saberes aprofundados na crença da exatidão da máquina. O ritual social a que essa revolução se submete, como diria Tocqueville ([1856]2009), segue uma *liturgia* já conhecida por nós: quanto maior e mais qualificado o público leitor, maior o prestígio do autor e de suas teorias; quanto mais eficiente (em termos de sucesso profissional dos discentes) o curso ministrado, mais importante a instituição de ensino. A manutenção de tais parâmetros, entretanto, é questionável no mundo virtual, isso porque grassa ali uma cultura de massas sem raízes memoriais, de caráter imediatista e representação instantânea – até o momento, uma das principais pilastras da educação ocidental (Boto, 1996). Num mundo em que o registro é confiado à máquina, a memória humana é desprestigiada como ferramenta e objetivo de saber e, afinal de contas, o que é posto em seu lugar? Como verificar a importância, a confiabilidade e a validade dos saberes gerados num universo virtual? Até que ponto novas habilidades cognitivas serão geradas com a dispensa de outras, incutidas pelo avanço da tecnologia? Eis as questões que se apresentam para o público geral. Para o historiador, contudo, o problema é outro. Se estamos tratando de um reposicionamento da importância da memória mediante novas relações espaço-temporais, estamos lidando com a coluna vertebral de nossa área de saber: a relação entre o tempo e o homem.

Para o professor emérito da Sorbonne Antonio Rodríguez de Las Heras, o uso da tecnologia faz parte das ações historiográfica e docente há muito

tempo. Prova disso é a maneira como nosso discurso é moldado pelos suportes de leitura e pelas ferramentas de busca e sistematização de fontes para pesquisa.¹

Discutir o uso das TDIC no ensino da história e em modalidades de ensino em que seu uso é mais premente nos parece, portanto, tema crucial para delinear o perfil profissional de nossa área, bem como para empoderá-lo em face de uma política que exige cada vez mais qualificações para a manutenção no mercado de trabalho.

Nesses termos, enfrentar a questão é a nossa estratégia. Longe de oferecer resistências em relação ao fantasma da perda do poder disciplinar, gerando um afastamento daquele que poderia constituir um potente dispositivo educacional (Morin, 2004), esperamos nos apropriar desse ambiente de que já somos habitantes, destacando um panorama dos usos, espaços e recursos que a cultura digital oferece para o ensino de história.

A ideia deste dossiê surgiu em outubro de 2013, durante o VII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Conversando sobre preocupações e interesses comuns, decidimos, na ocasião, propor a temática da educação (ou ensino) a distância, EAD, para a *Revista História Hoje* da Anpuh, e ficamos depois muito contentes ao saber que a proposta havia sido aprovada.

Individualmente tínhamos tido contatos e investimentos diferentes com a EAD. Verena Alberti havia estudado os cuidados necessários na disponibilização de recursos didáticos para o ensino de história na internet;² estava fazendo o curso de que trata o artigo “Ação Educativa a Distância: relato de uma prática com professores no Arquivo Público do Estado de São Paulo”, publicado neste dossiê, e tinha orientado a tese de Maria Cláudia Cardoso Ferreira, objeto do artigo “Professores de história em uma experiência de formação inicial a distância: os significados e os limites da profissionalização”, também publicado aqui. Maria Renata Duran trabalhou como consultora educacional para a Unesco na área de formação docente e uso de tecnologias de informação e comunicação e realizou pós-doutorado na Universidade de São Paulo em torno da formação docente com uso de tecnologias na América Latina. Participa do Laboratório de Novas Tecnologias Educacionais da Universidade Federal Fluminense (Lante-UFF) e de diversas pesquisas sobre o assunto, entre elas a que

deu origem ao artigo “Sistema UAB: a visão dos coordenadores de polos de apoio presenciais da região Sul” deste dossiê.

Somos ambas historiadoras e professoras e pensamos que a EAD, nas suas diversas aplicações, se tornou uma realidade no Brasil e no mundo. Sem dúvida, muitas das ressalvas e críticas que se fazem a essa modalidade de ensino são procedentes e, por isso mesmo, consideramos que, como tudo o que queremos fazer bem-feito, ela exige muitos cuidados e estudos. Uma amostra deles e das potencialidades e limites da EAD está publicada nos artigos que o leitor encontra a seguir. Somos gratas a seus autores, que concordaram gentilmente e competentemente em participar dessa empreitada e responderam prontamente a nossas dúvidas e demandas de revisão.

Curiosamente, foi a distância que conseguimos dar cabo de nossa tarefa. Depois de nossas conversas em Londrina, só nos encontramos presencialmente uma vez, em março de 2014, no Rio de Janeiro, no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, onde gravamos a entrevista com Celso José da Costa, que participou diretamente da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005. A entrevista foi gravada em áudio e vídeo, e sua versão integral está disponível para consulta no CPDOC.

Neste dossiê ficam claras duas trilhas: ambiente educacional e práticas de ensino, esta representada pela EAD. Na trilha da EAD, campo em que o uso de TDIC foi mais amplamente disseminado na formação inicial docente, nos permitimos sondar o ambiente daqueles colegas que fizeram do polo um espaço de conexão, do Moodle seu *campus* universitário e do tutor seu principal parceiro de aprendizagem. Transitando nesse universo poderemos compreender melhor a proposição de novos itinerários formativos, posturas profissionais e recursos didáticos. Arriscamos dizer que o fruto desse ensino a distância será uma relação discente-docente distinta, em que o uso de TDIC em sala de aula será tão naturalizado como o dos livros, lousa e giz e, portanto, deixará de ser o elemento central na discussão sobre o tipo de ensino que queremos para as gerações futuras. Aliás, nesse debate, “a tecnologia é então social antes de ser técnica” (Deleuze, 1988, p.49), e os valores decorrentes desse novo ambiente educacional é que passarão a integrar um dos nós dessa teia.

Para tal, a trilha tem início com o texto “A licenciatura em história da Universidade Aberta de Portugal: do ensino a distância tradicional ao *e-learning*”,

de Maria Isabel da Conceição João (Universidade Aberta de Portugal). Nesse texto, a historiadora portuguesa analisa a experiência de coordenar um curso de graduação em história na modalidade de ensino a distância que já dura mais de 20 anos.

Bruno José Betti Galasso e Denise Trento (USP), no trabalho intitulado “Educação *online* colaborativa: implicações teórico-metodológicas de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem”, problematizam a bibliografia que define o ensino a distância, suas vertentes e principais referências mundiais, consolidando a noção polissêmica do campo, suas transformações internas, bem como a tendência atual a uma convergência do ensino presencial com o ensino a distância.

No artigo “Como promover pesquisa em EAD? Experiências do curso de licenciatura em história da UniRio”, Mariana Muaze e Marcelo Magalhães compartilham sua experiência como docentes e coordenadores, entre 2009 e 2013, de um dos cursos de história na modalidade EAD mais antigos do Brasil: o curso ofertado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Nesse artigo, a experiência do trabalho cooperativo, via consórcio Cederj, pode ser avaliada conforme uma visão *historiográfica*.

No artigo “Sistema UAB: a visão dos coordenadores de polos de apoio presenciais da região Sul”, Monica Pagel Eidelwein (UAB), Dilce Eclai de Vargas Gil Vicente (UAB) e Maria Renata da Cruz Duran (UEL) apresentam uma especificidade do EAD brasileiro, semipresencial por lei, que são os polos de apoio presencial. O sistema UAB é abordado conforme uma descrição do perfil dos polos de apoio presenciais do sistema que constitui a maior política pública de formação docente com uso de TDIC no país.

Maria Cláudia Cardoso Ferreira (UFPI) contribuiu com o artigo “Professores de história em uma experiência de formação inicial a distância: os significados e os limites da profissionalização”, analisando a trajetória de formação de professoras leigas que lecionavam história para a educação básica em escolas públicas dos estados do Ceará, Bahia, Sergipe e Maranhão e que, entre 2006 e 2010, cursaram licenciatura em história a distância, via Pró-Licenciatura, programa de formação docente do Ministério da Educação.

Andresa Cristina Oliver Barbosa, Carla Janaína Pereira de Freitas e Stanley Plácido da Rosa Silva, do Núcleo de Ação Educativa do Arquivo Público do Estado de São Paulo, redigiram o artigo “Ação Educativa a Distância: relato

de uma prática com professores no Arquivo Público do Estado de São Paulo”. Nesse trabalho, as ações formativas do Arquivo direcionadas aos professores de ciências humanas dos ensinos fundamental e médio, a partir do curso “O(s) uso(s) de documentos de Arquivo na sala de aula” na modalidade EAD estiveram em foco a fim de dar a conhecer o potencial dessa modalidade na formação em arquivos permanentes do país.

Ana Raquel Abelha Cavenaghi e Richard Gonçalves André, professores da UEL, no artigo “Para além da virtualização: a educação a distância e a revolução comunicacional no mundo contemporâneo”, discutiram a construção teórica do campo da educação a distância na historiografia contemporânea, considerando a centralidade da figura do tutor como uma de suas prerrogativas e o espaço virtual como ambiente ainda por ser explorado também no campo investigativo.

Por fim, registramos alguns trechos da entrevista realizada com Celso José da Costa, pioneiro no EAD brasileiro. Matemático brasileiro, criador da Superfície Costa, é professor titular da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde dirige o Instituto de Matemática e Estatística. Na década de 1990, junto a Carlos Biewscholwsky, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi um dos fundadores do Consórcio Cederj que hoje reúne instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro em torno do EAD. Além disso, de 2005 a 2011 atuou como diretor de Ensino a Distância na Capes, liderando a criação do programa Universidade Aberta do Brasil.

Na trilha dos ambientes educacionais, reservamos espaço para uma discussão sobre as redes sociais e os recursos educacionais abertos (REA). Abriremos essa trilha com Bruno Leal, fundador da maior rede social de história do país, o Café História, que passa em revista o comportamento dos nossos historiadores na rede, bem como algumas de suas visões sobre a importância do uso da internet para a vitalidade da área, destacando, na história digital, um dos ramos de pesquisa historiográfica ainda pouco explorado no país.

No artigo “Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história”, do pesquisador da Unicamp Tel Amiel, podemos encontrar um diagnóstico da compra e venda dos livros didáticos tradicionais em história via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma definição dos recursos educacionais abertos, bem como um posicionamento sobre o que significa uma internet livre no que diz respeito à educação.

Como nosso leitor irá constatar, essa discussão é aqui tão seminal quanto se apresenta no meio universitário. Embora o SciELO (www.scielo.br), um dos maiores repositórios digitais de cunho acadêmico da América Latina, tenha sido criado no Brasil, são poucos os pesquisadores brasileiros de nível universitário cientes do papel dos repositórios digitais e dos recursos educacionais abertos como disseminadores do conhecimento científico e de uma proposta de educação aberta, ou seja, sem barreiras legais ou operacionais para o trânsito do conhecimento.

No campo da história, algum alento nos é dado pela presença de Robert Darnton à frente da biblioteca de Harvard. Nesse espaço, o historiador dos livros e das leituras iluministas propõe um novo modelo de publicação universitário – o modelo Harvard –, segundo o qual toda obra produzida em âmbito universitário é automaticamente publicada com licença aberta e se coloca disponível a todos os estudantes na rede. Se encontramos tudo no Google, por que devemos nos preocupar com isso? Darnton responde: porque “estamos num momento crucial e precisamos ter o controle de nossos recursos culturais”.³ No Brasil, o Arquivo Nacional e a Biblioteca Nacional tomaram a dianteira num processo de digitalização que foi acompanhado por importantes instituições como o CPDOC/FGV e a Biblioteca Brasileira. Não obstante, a área ainda carece de uma discussão sobre a legalidade e a interoperabilidade do que se encontra em rede, caso contrário correremos o risco de ver nosso acesso à informação limitado por nosso poder aquisitivo: programas que só são acessados mediante sistemas operacionais de custo elevado, aplicativos gratuitos acessíveis apenas com a apresentação de dados de cartão de crédito, reprodução de imagens limitada ao uso caseiro etc.

Danilo Meira, graduando em história na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e José Amilton Latanza, graduado em história na mesma universidade, complementam essa primeira trilha apresentando uma resenha do livro *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*.

Tão integrada ao cotidiano quanto os *smartphones* à realidade brasileira (Cetic, 2013), a internet e seus recursos para além dos muros da escola, mas ainda no universo educacional, é o tema de nossa primeira trilha. Nela, uma discussão sobre redes sociais e recursos educacionais abertos nos aguarda e tem como pontapé inicial o texto “Pesquisa TIC Educação e os desafios para o uso das tecnologias nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil”, de Alexandre

Fernandes Barbosa, Camila Garroux e Fabio Senne, do Centro de Pesquisas de Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil (CETIC.Br).

Antes de encerrar esta apresentação, gostaríamos de agradecer o imprescindível apoio de Mauro Cezar Coelho, editor da *Revista História Hoje*, que acompanhou com interesse sempre renovado os passos que eram dados. Ao concluir este trabalho, sabemos que há mais lacunas do que espaços preenchidos. Mas o resultado permite notar, *a distância*, a criação de uma *teia de conhecimentos*.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh/Brasil, v.1, n.1, p.61-88, 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/issue/view/novaserie>.
- BELLO, I. M.; BUENO, Belmira Oliveira. Programas especiais de formação superior de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v.20, p.1/20-22, 2012.
- BOTO, Carlota. *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
- BRASIL. Projeto de lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010.
- BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. Trad. Denise Botmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. (Título original: *Popular culture in early modern Europe*).
- _____. *Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Moderna, 2010.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CETIC. *TIC Educação 2012: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.
- COX, Cristián; SCHWARTZMAN, Simon. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago: Uqbar, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. Rev. Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAS HERAS, Antonio Rodríguez de. *El libro digital*. Disponível em: <http://vimeo.com/57156755>; Acesso em: 12 nov. 2013.

LÉVY, Pierre. A nova relação com o saber. In: _____. *Educação e cybercultura*. Disponível em: www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf; Acesso em: set. 2009.

MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

OECD. *Work on education 2010-2011*. Paris, 2010.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc em Revista*, v.2, n.1, p.8-21, mar. 2006. Disponível em: www.ibict.br/liinc; Acesso em: fev. 2011.

TOCQUEVILLE, Alexis. *O Antigo Regime e a revolução*. [1856]. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

UNESCO. Relatório UNESCO sobre ciência 2010. Brasília, 2010.

NOTAS

¹ LAS HERAS, s.d. Ainda nesta trilha, pode-se ler: LÉVY, s.d.

² Sobre o assunto, Verena Alberti escreveu alguns artigos, entre eles ALBERTI, 2012.

³ Disponível em: www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/robert-darnton.