

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEBIAM TAMAR SILVA BEZERRA

**CULTURA ACADÊMICA E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS
DIGITAIS: ENSINAR E APRENDER COM *BLOGS* EDUCATIVOS NO
ENSINO SUPERIOR**

**JOÃO PESSOA
2011**

LEBIAM TAMAR SILVA BEZERRA

**CULTURA ACADÊMICA E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS
DIGITAIS: ENSINAR E APRENDER COM *BLOGS* EDUCATIVOS NO
ENSINO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Educação Popular, Comunicação e Cultura.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirian de Albuquerque Aquino.

JOÃO PESSOA
2011

B574c Bezerra, Lebiam Tamar Silva.

Cultura acadêmica e tecnologias intelectuais digitais:
ensinar e aprender com blogs educativos no ensino superior /
Lebiam Tamar Silva Bezerra.– João Pessoa, 2011.
256f. :il.

Orientadora: Mirian de Albuquerque Aquino.
Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Blogs educativos. 3. Cultura acadêmica. 4.
Estudos Culturais - Educação. 5. Tecnologias intelectuais
digitais.

UFPB/BC
CDU: 37(043)

LEBIAM TAMAR SILVA BEZERRA

**CULTURA ACADÊMICA E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS
DIGITAIS: ENSINAR E APRENDER COM *BLOGS* EDUCATIVOS NO
ENSINO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Educação Popular, Comunicação e Cultura.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirian de Albuquerque Aquino.

DATA DA APROVAÇÃO: ____ / ____ / ____.

CONCEITO: _____.

Prof^a. Dr^a. Mirian de Albuquerque Aquino – PPGE/UFPB
Orientadora

Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa – MPFP/UEPB
Membro

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade – PPGEd/UFRN
Membro

Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros – MPGOA/UFPB
Membro

Prof. Dr. Marco Antônio da Silva – PPGE/Universidade Estácio de Sá-RJ
Membro

A Deus e à minha amada família, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma atitude humilde e nobre de reconhecimento de nossa inexorável interdependência do(s) outro(s) na tessitura das redes que constituem a vida, sempre ampliadas por pessoas que se conectam conosco a cada instante e compõem as belas imagens que contemplamos ao longo da aventura de nossa existência. Por isso, nessas breves palavras, expresso meus sinceros agradecimentos a todos e todas que se conectaram à rede da minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Agradeço, de maneira especial:

A *Deus*, pelo dom da vida, pela saúde, pela capacitação e pelas oportunidades que me concedeu;

A meu marido, *João Roberto* pela confiança e admiração a mim dedicadas;

À minha amada filha, *Letícia Evelyn*, pelo amor incondicional, companheirismo, cumplicidade, respeito e admiração e pelos momentos maravilhosos que desfrutamos a cada dia;

Aos meus pais, *Lourival (in memorian)* e *Miriam*, pelo amor, pela vida e por ter me ensinado a ser quem sou. A vocês minha admiração e amor eternos!

Às minhas avós, *Maria do Carmo (in memorian)*, *Maria Dias (in memorian)* e *Maria do Socorro* pelos exemplos de vida e de mulher que me legaram;

À minha irmã, *Liliam* pelo apoio e presença constante em momentos difíceis de minha vida, numa parceria que se iniciou no ventre de nossa mãe;

À minha sogra, *Rosário*; ao sogro, *Roberto*; aos cunhados, *Priscila*, *Célia* e *Niedson*; e aos sobrinhos, *Beatriz*, *Daniel* e *Rafaela*, com quem divido minhas alegrias e tristezas;

À minha amiga-irmã, *Michele*, pela amizade incondicional;

À minha orientadora, *Profª. Drª. Mirian de Albuquerque Aquino*, pela confiança, credibilidade e parceria no transcurso de minha formação acadêmica no Mestrado e no Doutorado. A você minha admiração como pessoa e como acadêmica comprometida com a com a Ciência, com a Educação e com a vida!

Aos colegas do grupo de pesquisa GEINCOS com quem partilhei leituras, pesquisas e debates que constituíram minha produção científica no Mestrado e no Doutorado;

Aos professores *Júlio Sá de Pinho Neto* e *Windyz Brazão Ferreira* pela preocupação, atenção e colaboração prestadas durante a construção desta pesquisa;

A todos os coordenadores, docentes e colegas da 28ª turma de Doutorado do Programa de Pós-graduação (PPGE/UFPB) pela partilha de saberes ao longo deste curso;

Aos docentes do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB pelo apoio e parceria no exercício da docência nesta instituição;

Aos docentes das instituições federais de Ensino Superior que prontamente dispuseram de seu tempo e atenção para contribuir com a realização desta pesquisa;

Aos colegas docentes e aos discentes com quem tenho experimentado e reconstruído continuamente o exercício da docência ao longo de dezesseis anos de trabalho;

A todos(as) os(a) demais amigos(as) e familiares que me estimam e a quem estimo.

“Nada me autoriza a falar da cultura, não possuo nenhuma credencial. Do mesmo modo, as tomadas de posição que me são próprias dão lugar, de antemão, a convicções e a análises diferentes. Por conseguinte, torna-se possível abordar abertamente alguns desses problemas difíceis que as personalidades ‘qualificadas’ procuram evitar. Uma descrição elegante conduziria diretamente ao academicismo.

Ora, o academicismo é sempre um universalismo fictício. É preciso, portanto, estabelecer um campo de trabalho e seus limites. É a demarcação do lugar de uma reflexão sobre a cultura que eu desejaria dirigir as minhas observações. [...]

Não poderemos, portanto, discutir a cultura assim como seus aspectos globais, sem reconhecer, em primeiro lugar, o fato de que tratamos desse assunto apenas segundo um certo lugar, o nosso. Nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantém, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares. ”

(CERTÉAU, 2005, p. 221-2).

RESUMO

A cultura como principal articuladora das formas de ser, estar e viver das pessoas constitui-se como elemento fundamental principalmente após a segunda metade do século XX e no século XXI. Desde 1960, as pesquisas realizadas pelos Estudos Culturais, sobretudo, pelos Estudos da Mídia, iniciaram as problematizações sobre a relação entre cultura e mídia na constituição das relações sociais. O desafio epistemológico desta pesquisa consistiu-se em analisar a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura a partir das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos no Ensino Superior. Para tanto, propõe uma reflexão crítica sobre os significados produzidos para o ensinar e o aprender nas práticas acadêmicas de uso de *blogs* educativos, cartografando as paisagens da cultura acadêmica e delineando um mapa provisório e situado de sua hibridação com a cibercultura a partir dos pressupostos metodológicos da etnografia virtual. Desenvolvida sob a perspectiva teórica intercultural proposta por Canclini e Martín-Barbero, o estudo interconecta os conceitos de aprendizagem, aprendentes, tecnologias intelectuais digitais, cultura acadêmica, cibercultura e hibridação, ressaltando os aspectos políticos em questão na interculturalidade e a relevância que eles assumem sobre os aspectos pragmáticos que, de modo geral, tem predominado nas concepções e nas práticas culturais de apropriação e de uso das tecnologias nas instituições educativas. A *blogosfera* foi o campo empírico escolhido para esta etnografia virtual. Participaram da pesquisa cinco docentes de instituições federais de Ensino Superior no Brasil. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e da análise documental da *interface* e dos registros contidos nos *posts* e comentários dos cinco *blogs* educativos que compuseram a amostra deste estudo. Os dados foram tratados seguindo a abordagem analítica para registros etnográficos, proposta por Atkinson, que gera uma série de títulos temáticos e esquemas de codificação para delinear uma rede conceitual para a organização e apresentação dos resultados. As análises permitiram concluir que as mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais podem favorecer e/ou restringir a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura. Nesse sentido, tanto em uma situação quanto em outra, foi possível confirmar a tese de que o ensinar e o aprender são continuamente (re)definidos nas práticas acadêmicas de uso dos *blogs* educativos. Essas redefinições referem-se principalmente à redistribuição do poder na relação entre os(as) aprendentes docentes e discentes e ao questionamento da *episteme* do ensino na universidade. Constatou-se que as hibridações culturais possuem virtualidade para transformar as práticas acadêmicas. Entretanto, as práticas híbridas resultantes são constituídas sempre por permanências e rupturas, oriundas das práticas da cultura acadêmica e das práticas da cibercultura que se hibridaram.

Palavras-chave: *Blogs* educativos. Cultura acadêmica. Estudos Culturais da Educação. Hibridação. Tecnologias intelectuais digitais.

ABSTRACT

Culture as the main organizer of ways of being and living of people has become fundamental, especially after the second half of the twentieth century and the twenty-first century. Since 1960, studies conducted by Cultural Studies, especially by Media Studies, have initiated the problematization of the relationship between culture and media in the constitution of social relations. The epistemological challenge of this research consists of analyzing the hybridization of the academic culture with a cyberculture from mediations between learners and digital intellectual technologies in educational blogs in higher education. Therefore, proposes a critical reflection on the meanings produced for teaching and learning practices in the use of academic education blogs, mapping the views of academic culture and outlining a provisional and transitory map of its hybridization with a cyberculture, based on the methodological assumptions of virtual ethnography. Originated from the theoretical intercultural perspective proposed by Canclini and Martín-Barbero, this study interconnects concepts of learning, learners, digital intellectual technology, academic culture, cyberculture and hybridization, emphasizing the political aspects involved in interculturality and the relevance taken on pragmatic aspects that, in general, have predominated in the conceptions and practices of cultural appropriation and the use of technologies in educational institutions. The “blogosphere” is the empirical field chosen for this virtual ethnography. Five teachers of federal institutions of higher education in Brazil participated in this research. Data were collected through semi-structured interviews and documentary analysis of the interface and records contained in the posts and comments from five educational blogs that comprised the study sample. The data were treated following the analytical approach to the ethnographic record, proposed by Atkinson, which generates a series of thematic headings and coding schemes to outline a conceptual network for the organization and presentation of the results. The analysis allows concluding that the mediations between learners and digital intellectual technologies can promote and / or restrict the hybridization of the academic culture with the a cyberculture. Accordingly, it was possible to confirm the thesis that teaching and learning are continually (re) defined in the practical use of academic educational blogs, in both situations. These redefinitions refer, above all, to the redistribution of power in the relationship between learners and teachers and to the discussion of the episteme of teaching at university. As verified, cultural hybridization hold a virtuality to transform academic practices. However, the resulting hybrid practices are always consolidated by continuities and ruptures, coming from the practices of the academic culture and practices of the cyberculture that hybridized.

Keywords: Educational blogs. Academic culture. Cultural Studies of Education. Hybridization. Digital intellectual technologies.

RÉSUMÉ

La culture comme le principal organisateur des manières d'être et de vivre des personnes est un élément fondamental, surtout après la seconde moitié du XXe siècle et le XXIe siècle. Depuis 1960, des recherches menées par les études culturelles, notamment pour les études sur les médias, ont commencé la problématisation de la relation entre culture et des médias dans la constitution de relations sociales. Le défi épistémologique de cette recherche a été d'analyser l'hybridation de la culture universitaire et de la cyberculture d'après les médiations entre les apprenants et les technologies intellectuelles numériques dans les blogs éducatifs dans l'enseignement supérieur. Elle propose donc une réflexion critique sur les significations produites pour l'enseignement et l'apprentissage dans les pratiques universitaires d'utilisation des blogs éducatifs, en cartographiant les paysages de la culture universitaire et en délimitant une carte provisoire et situé de son hybridation avec la cyberculture d'après les hypothèses méthodologiques de ethnographie virtuelle. Développé sur la perspective théorique interculturelle proposée par Canclini et Martín-Barbero, l'étude interconnecte les concepts de apprenance, apprenants, technologies intellectuelles numériques, culture universitaire, cyberculture et hybridation, en renforçant les aspects politiques impliqués dans l'interculturalité et l'importance qu'ils prennent sur les aspects pragmatiques qui, en général, ont prédominé dans les conceptions et les pratiques culturelles d'appropriation et d'utilisation des technologies dans les établissements d'enseignement. La blogosphère a été le terrain empirique choisi pour cette ethnographie virtuelle. Cinq enseignants des institutions fédérales d'enseignement supérieur au Brésil ont participé à l'enquête. Les données ont été recueillies par des entretiens semi-structurés et l'analyse documentaire de l'interface et des dossiers contenus dans les messages et commentaires de cinq blogs éducatifs qui composaient l'échantillon de cet étude. Les données ont été traitées suivant la méthode d'analyse à l'enregistrement ethnographique, proposée par Atkinson, qui génère une série de rubriques thématiques et des schémas de codage a fin d'esquisser un réseau conceptuel pour l'organisation et la présentation des résultats. Les analyses ont permis de conclure que les médiations entre les apprenants et les technologies intellectuelles numériques peuvent promouvoir et / ou restreindre l'hybridation de la culture universitaire avec la cyberculture. En ce sens, à la fois dans une situation comme dans d'autres, il a été possible de confirmer la thèse selon laquelle l'enseignement et l'apprentissage sont constamment (re) définis dans les pratiques universitaires de l'utilisation des blogs éducatifs. Ces redéfinitions se réfèrent principalement à la redistribution du pouvoir dans la relation entre les apprenants enseignants et les étudiants et à la question de l'épistémè de l'enseignement à l'université. On a constaté que les hybridations culturelles ont la virtualité pour transformer les pratiques universitaires. Cependant, les pratiques hybrides résultantes sont toujours formés par des continuités et des ruptures, venant des pratiques de la culture universitaire et des pratiques de la cyberculture qui ont hybridé.

Les mots-clés: Les blogs éducatifs. La culture universitaire. Les études culturelles de l'Éducation. L'hybridation. Les technologies intellectuelles numériques.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa conceitual da pesquisa	37
Figura 2 - Procedimentos da pesquisa	78
Figura 3 - Universo e campo empírico da pesquisa	79
Figura 4 - Amostra da pesquisa (05 <i>blogs</i> educativos)	80
Figura 5 - Robot Wisdom (Um dos primeiros <i>blogs</i>)	89
Figura 6 - <i>Blog</i> Práticas de Jornalismo Multimídia (Exemplo de <i>blog</i> contemporâneo)	89
Figura 7 - <i>Blog</i> educativo UFAM para o futuro	97
Figura 8 - <i>Webring</i> dos <i>blogs</i> educativos do aprendente docente	97
Figura 9 - <i>Blog</i> educativo Novas Mídias	99
Figura 10 - <i>Webring</i> dos <i>blogs</i> educativos do aprendente docente	99
Figura 11 - <i>Blog</i> educativo Matemática e as Tecnologias da Informação	100
Figura 12 - <i>Webring</i> dos <i>blogs</i> educativos do aprendente docente	100
Figura 13 - <i>Blog</i> educativo Informática Aplicada à Educação Física	101
Figura 14 - <i>Blog</i> educativo Aprendizagem Motora	101
Figura 15 - <i>Webring</i> dos <i>blogs</i> educativos da aprendente docente	102
Gráfico 1 – Trabalhos acadêmicos categorizados por nível de aprofundamento e por área de concentração	27
Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos indexados no Banco de Teses da Capes	26
Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos indexados na BDTD do IBICT	26
Quadro 3 – Participantes da pesquisa	77
Quadro 4 - Iconografia da pesquisa	81
Quadro 5 – Primeiro esquema de codificação das categorias analíticas	83
Quadro 6 – Segundo esquema de codificação das categorias analíticas	83
Quadro 7 – Tipologia dos <i>blogs</i> educativos	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CCCS	<i>Centre for Contemporary Cultural Studies</i>
CMC	Comunicação Mediada por Computador
CSN	Conselho de Segurança Nacional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
GEINCOS	Grupo de estudos integrando competências, construindo saberes e formando cientista
HTML	<i>HyperText Markup Language</i>
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPIERE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Informação, Educação e Relações Etnicorraciais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEI	Secretaria Especial de Informática
TID	Tecnologias Intelectuais Digitais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 HOME	14
2 IMERGINDO NA PESQUISA	17
2.1 <i>WEBRINGS</i> : REDES DE PESQUISA SOBRE A <i>BLOGOSFERA</i>	25
3 CARTOGRAFIA DA CULTURA	34
3.1 O MAPA CONCEITUAL	35
3.2 A CULTURA E SEUS <i>LINKS</i>	44
3.3 CONEXÕES DA CULTURA COM A EDUCAÇÃO	50
3.4 NAVEGANDO PELOS ESTUDOS CULTURAIS	52
3.5 TESSITURAS DE UMA PESQUISA INTERCULTURAL	57
4 SCRIPT METODOLÓGICO	61
4.1 <i>TEMPLATE</i> DE UMA ETNOGRAFIA VIRTUAL	61
4.2 VERSÃO <i>BETA</i> : O ESTUDO PILOTO	69
4.3 ATUALIZAÇÕES DA PESQUISA	75
5 START: BLOGS E BLOGOSFERA	85
5.1 RECONFIGURAÇÕES NO <i>LAYOUT</i> : FORMA E CONTEÚDO	87
5.2 TIPOLOGIA DOS <i>BLOGS</i> EDUCATIVOS	90
5.3 OS <i>BLOGS</i> EDUCATIVOS DA PESQUISA	96
6 HIBRIDAÇÃO: MIXAGENS DA CULTURA ACADÊMICA E DA CIBERCULTURA	106
6.1 RESSIGNIFICAÇÕES DO ENSINAR	108
6.2 RESSIGNIFICAÇÕES DO APRENDER	113
6.3 TECENDO OS NÓS PARA PENSAR A HIBRIDAÇÃO	119
6.4 APRENDENTES E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS DIGITAIS: HÍBRIDOS E SUAS MEDIAÇÕES	127
6.5 TRAMAS DA REDE: PARTICIPAÇÃO, CONTROLE E PODER	130
6.6 <i>BLOGS</i> EDUCATIVOS COMO ESPAÇOS DE APRENDÊNCIA	138

7 MIXAGENS NO PROCESSO DE APRENDÊNCIA	155
7.1 RESSIGNIFICANDO O TRABALHO DOCENTE E O CURRÍCULO	156
7.2 RESSIGNIFICANDO AS METODOLOGIAS DE ENSINO E A RELAÇÃO ENTRE OS(AS) APRENDENTES	169
7.3 RESSIGNIFICANDO OS CRITÉRIOS E OS MECANISMOS DE CONTROLE	189
 8 LOGOUT	 198
 REFERÊNCIAS	 211
 GLOSSÁRIO	 223
 APÊNDICES	 225

1 HOME



Bem vindos!

Saudamos a todos(as) os(as) aprendentes docentes, discentes, pesquisadores(as), *blogueiros(as)* e internautas e os(as) convidamos para dialogar conosco no espaço real e virtual deste texto, materializado em suportes impresso e digital!

Esta é a página inicial (*home*) de uma etnografia virtual sobre a hibridação da cultura acadêmica e da cibercultura, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, no período de 2008 a 2011.

A pesquisa foi motivada pela seguinte questão: Como as mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos favorecem ou restringem a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura?

Para respondê-la, foi necessário formular outras perguntas que se entrelaçam na investigação do problema proposto, tais como:

Quais as práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos no Ensino Superior?

Que elementos constituem as práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos?

Como as mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais possibilitam a ressignificação do ensinar e do aprender?

Tivemos o objetivo geral de analisar a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura a partir das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos.

Nossos objetivos específicos foram:

- ✓ Identificar diferentes práticas acadêmicas de uso dos *blogs* educativos no Ensino Superior;
- ✓ Analisar os elementos constituintes das práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos;
- ✓ Verificar de que maneira as mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos favorecem ou restringem a ressignificação do ensinar e do aprender.

Partimos da tese de que o ensinar e o aprender manifestos nas práticas acadêmicas contemporâneas são continuamente (re)definidos a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais em processos de hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura.

A formulação desta tese fundamenta-se em três argumentos principais. São eles:

- ✓ A cultura é um processo em contínuo agenciamento. Por isso, não pode ser compreendida nem explicada por meio de elementos e padrões estáveis ou binários que preconizam o velho e o novo, o certo e o errado, o bom e o ruim etc.;
- ✓ As culturas híbridas não se anulam nem se excluem mutuamente. Pois, seus elementos intrínsecos estão presentes nas misturas e condicionam a ressignificação das práticas acadêmicas.
- ✓ Não há cultura sem sujeitos, nem sujeitos sem cultura. Logo, os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais compõem híbridos que possibilitam a ressignificação do ensinar e do aprender a partir das mediações realizadas em suas práticas acadêmicas.

O relatório da pesquisa foi organizado em oito capítulos, nos quais desenvolvemos a tese proposta a partir da *linkagem* de conceitos, teorias e dados empíricos que integram a complexa rede de conhecimentos tecida neste estudo.

Inicialmente, realizamos a imersão do(a) leitor(a) na pesquisa a partir da apresentação do contexto em que se originou o estudo, do problema para o qual busca respostas, da exposição dos motivos que justificam o empenho científico para resolvê-lo, da importância de seus achados para o avanço do conhecimento científico e, conseqüentemente, das repercussões de seus resultados na realidade investigada.

Em seguida, delineamos uma cartografia da cultura discutindo aspectos que compõem os processos de hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura a partir das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais, fundamentadas principalmente na perspectiva intercultural proposta por teóricos dos Estudos Culturais na América Latina como Néstor García Canclini e Jesús Martín-Barbero. Ao fim dessa cartografia, apresentaremos o mapa conceitual do estudo, estabelecendo os *links* entre os conceitos que se articulam na formulação da tese proposta para o estudo da cultura no campo científico da Educação.

Descreveremos o *script* metodológico da pesquisa, apresentando o *template* (modelo) construído para esta etnografia virtual, a primeira versão (*beta*) da pesquisa que originou o estudo piloto e a sua atualização. E, por fim, explicitamos a linguagem iconográfica, os

procedimentos da pesquisa e a organização dos dados para as análises, permitindo que o(a) leitor(a) se aproprie dos códigos e dos signos necessários ao diálogo com os textos seguintes.

O(a) leitor(a), então, realiza o *start* no estudo do tema a partir de uma navegação que busca as origens com o intuito de conhecer o contexto no qual surgiram os *blogs*, o que eles são e como se popularizaram e provocaram a emergência de um espaço virtual chamado *blogosfera*. Para, em seguida, ser apresentado a uma tipologia específica a partir da qual os *blogs* educativos desta pesquisa foram categorizados e à descrição dos elementos que compõem a *interface* dos *blogs* analisados.

Com o propósito de compreender como as mixagens entre a cultura acadêmica e a cibercultura tornam-se possíveis, imergiremos na discussão sobre a hibridação, investigando os elementos que participam desse processo e como eles se relacionam de modo a favorecer ou restringir a instituição de práticas acadêmicas híbridas, refletindo sobre a possibilidade de os *blogs* educativos se constituírem como espaços de aprendizagem nos quais a hibridação cultural se realiza a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais.

Os resultados das análises do *corpus* de dados da pesquisa são apresentados e discutidos, considerando o problema proposto e o referencial teórico que norteou a construção do conhecimento expresso nesta produção científica. A hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura é analisada a partir do processo de aprendizagem registrado nos *blogs* educativos estudados. As (re)definições do ensinar e do aprender nas práticas acadêmicas investigadas são pensadas a partir das possibilidades de ressignificação do trabalho docente, do currículo, das metodologias de ensino, da relação entre os(as) aprendentes e dos critérios e mecanismos de controle e de avaliação.

O texto se encerra com um *logout* temporário da pesquisa, propondo uma síntese dos resultados encontrados, estabelecendo *links* com a rede de pesquisas sobre *blogs* educativos e prospectando questões que permitam aos pesquisadores deste campo científico continuar tecendo redes de conhecimento a partir de novas imersões.

2 IMERGINDO NA PESQUISA

A pesquisa científica é movida por inquietações que surgem de problemas enfrentados pelas pessoas em suas atividades cotidianas e mobilizam os interesses de estudo de pesquisadores nos mais diversos campos do conhecimento. Ao iniciar a leitura de um relatório de pesquisa, buscamos primeiramente entender o contexto em que se originou o estudo, o problema para o qual busca respostas, a exposição dos motivos que justificam o empenho científico para resolvê-lo, a importância de seus achados para o avanço do conhecimento científico e, conseqüentemente, as repercussões de seus resultados na realidade investigada. Esse será, portanto, o conteúdo e o teor de nossas discussões neste primeiro capítulo. Somente a partir dessa compreensão, partiremos para o desenvolvimento da lógica que articula os argumentos que compõem a teorização sobre o tema estudado e a apresentação da tese defendida nesta pesquisa.

Iniciemos, então, pela contextualização do tema. Em que contexto vislumbramos o problema desta pesquisa? Vejamos os principais elementos que o constituem. As mudanças socioeconômicas e culturais provocaram o surgimento da chamada sociedade da informação e do conhecimento, principalmente, após a segunda metade do século XX. Diante das demandas de formação de capital humano para a nova economia informacional, o Brasil formulou, a partir dos anos de 1980, uma série de políticas educacionais relacionadas com uso de tecnologias intelectuais digitais na Educação. Programas e projetos fomentaram a organização dos primeiros centros de pesquisa sobre Educação e Tecnologias em nosso país. Com isso, a função social das instituições educacionais tornou-se objeto de reflexão diante dos inúmeros desafios postos à sociedade contemporânea.

Para compreender as mudanças socioeconômicas e culturais em curso na sociedade da informação, encontramos um conjunto extenso de análises científicas produzidas principalmente por sociólogos e economistas interessados pelo estudo das relações sociais e dos arranjos econômicos que passam a condicionar a subjetividade, o trabalho e a sociabilidade nas sociedades capitalistas. Superadas as primeiras perspectivas de análise fundadas no determinismo econômico, a cultura surge como elemento central, como pedra de toque, para pensar o engendramento dessas relações, sobretudo, nas teorizações feitas pelos integrantes da Escola de Frankfurt.

Nelas, a cultura com todo seu conjunto de artefatos tecnológicos, principalmente, a mídia, são tomados como objeto de análise e considerados, inicialmente, como instrumentos a serviço de uma dominação sutil e de um controle não-coercivo que se dá pela sedução, pelo

convencimento e pela disseminação das ideologias dominantes que asseguram a renovação constante do sistema econômico capitalista. Assim, a cultura passa a ser concebida como território de disputa no qual são (re)produzidos os sentidos que, junto com o poder econômico, condicionam a existência humana e o lugar social dos sujeitos na sociedade contemporânea. Nesse contexto, destacamos as pesquisas empreendidas pelos Estudos Culturais, sobretudo, pelos chamados Estudos da Mídia que, desde a década de 1960, iniciaram as problematizações sobre a relação entre cultura e mídia na constituição das relações sociais.

Ora, partindo da cultura como principal articuladora das formas de ser, estar e viver das pessoas, depreendemos o duplo e paradoxal papel que a educação passa a ter nesse contexto, tanto como instituição central para a formação do capital humano demandado pela nova economia quanto como instância principal para a promoção de uma educação que permita o enfrentamento dos desafios postos ao exercício da cidadania.

Como forma de atender à demanda de formação do capital humano para a consolidação da economia em desenvolvimento, o governo brasileiro iniciou nos anos de 1980 a formulação dos primeiros projetos e políticas de informática educativa, a partir da criação da Secretaria Especial de Informática (SEI), vinculada ao Conselho de Segurança Nacional, Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O Projeto Educom, elaborado e aprovado em 1983 pela Comissão Especial de Informática da Educação, representou a primeira ação oficial concreta para levar computadores às escolas públicas brasileiras. O projeto foi resultado das discussões empreendidas no 1º Seminário Nacional de Informática na Educação com o objetivo de estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino e aprendizagem. Esse seminário reuniu as divergentes preocupações do governo e dos(as) educadores(as) da época.

Das vinte e seis instituições que concorreram ao edital público para sediar um dos centros-piloto de pesquisa do projeto, foram selecionadas a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esses cinco centros-piloto tinham como objetivo desenvolver experimentos sobre a utilização do computador para avaliar os efeitos que essas tecnologias trariam à aprendizagem, à postura do professor e à organização escolar. Os centros tinham perfis distintos e desenvolveram atividades de pesquisa voltadas

principalmente à formação de recursos humanos, produção de *softwares* educativos e Educação Especial, reunindo pesquisadores das áreas de Informática, Educação, Psicologia e Sociologia (OLIVEIRA, 1997).

Em sua análise sobre as políticas de Informática na Educação no Brasil, Moraes (2002) concluiu que até o governo de José Sarney, embora a educação tenha sido considerada um setor estratégico nos discursos políticos da época, os investimentos feitos pelo MEC e SEI no setor de Informática e Educação não foram suficientes para promover uma real capacitação nacional nessa tecnologia. Para tanto, sublinha a autora, seria preciso promover uma incorporação crítica e criativa das tecnologias na educação e não apenas usá-la como ferramenta de ensino.

Complementando a afirmação acima, acrescentamos que uma incorporação crítica das tecnologias na educação requer a articulação de fatores objetivos e subjetivos, relacionados com a disponibilização de tecnologias e com a realização de práticas acadêmicas de uso no processo de ensino e aprendizagem, que favoreçam não apenas o seu uso instrumental pelas pessoas em suas atividades de estudo ou de trabalho, mas também, as condições para a crítica das práticas midiáticas contemporâneas e para a participação criativa e transformadora na realidade social.

No Brasil, mais especificamente na década de 1990, ocorreu um crescimento exponencial de usuários da internet que permitiu a inserção dos(as) brasileiros(as) em práticas culturais da sociabilidade virtual. Essa participação, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens, em redes sociais amplia e assevera o debate sobre a relação entre seres humanos e tecnologias, apontando elementos relacionados com valores sociais, comportamentos, significados, códigos, signos, linguagens e subjetividades na cultura moderna. Nesse contexto, a tecnologia tem sido considerada como elemento central à condição humana na sociabilidade contemporânea, permeando as pesquisas nos mais diversos campos do conhecimento científico, desde a Sociologia, a Filosofia, a Economia, a Comunicação, as Ciências da Saúde, as Ciências da Cognição e até mesmo o imaginário expresso pela ficção científica e pela indústria cultural.

Com a concepção da *Web 2.0*, surge uma segunda geração de serviços *online*, que tem como objetivo principal potencializar formas democráticas de publicação, compartilhamento e organização de informações, ampliando os espaços para a interação entre os participantes em processos abertos de comunicação. Dentre esses serviços, destacamos os *weblogs* ou simplesmente *blogs* como um dos sistemas de publicação de conteúdos mais utilizados.

O termo *weblog* é um acrônimo derivado das palavras *web* e *log* (diário ou bloco de anotações) e refere-se a um tipo de hipertexto (*site*) que interliga páginas interessantes encontradas na internet (MALINI, 2008). O surgimento dos *blogs* ocorreu no final da década de 1990 e as referências à sua origem são distintas. Segundo Montardo e Passerino (2006) até 1999, o número de *blogs* não era significativo. Entretanto, o surgimento do Pitas¹ - primeira ferramenta de criação de *blogs* – provocou um crescimento vertiginoso do uso desse serviço pelos usuários da *web*. No relatório sobre o estado da *blogosfera*, publicado em outubro de 2006 no Technorati², Dave Sifry (2006) contabilizou a existência de cerca de 57,4 milhões de *blogs* e estimou que a *blogosfera* dobrava de tamanho a cada seis meses e meio.

Ao navegar pela *blogosfera* educativa, observamos que a primeira definição do *blog* como um diário virtual (MARCUSCHI, 2005)³ foi superada por suas aplicações contemporâneas. Posto que os *blogs* podem ser publicações individuais ou coletivas com finalidades diversas, que vão desde a busca por audiência e/ou reputação (autopromoção), reflexão, veiculação de notícias, discussão até a aprendizagem de temas específicos.

Os estudos realizados por Coutinho e Bottentuit (2007), Martindale e Wiley (2004), Brescia e Miller (2006), Coutinho (2006 e 2007) afirmam que o *blog* guarda um grande potencial educativo, principalmente, no tocante às estratégias pedagógicas adotadas em seu uso como portfólio digital individual e de grupos ou como espaço de intercâmbio e colaboração. Os autores discutem esse potencial a partir do relato de uma experiência pedagógica que foi desenvolvida numa turma de futuros professores de Biologia e Geologia no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica e apresentam uma sistematização para possíveis utilizações dos *blogs*, considerando duas categorias: (i) *blog* como recurso pedagógico e (ii) *blog* como estratégia educativa. Como *recurso pedagógico*, os *blogs* podem ser usados como espaços de informação especializada, disponibilizadas pelos(as) docentes. Enquanto, como *estratégia educativa*, os *blogs* podem se constituir como portfólios digitais; espaço de intercâmbio e colaboração; espaço de debate (*role playing*); e, espaço de integração. Faremos um detalhamento dessas aplicações educativas dos *blogs* mais adiante no texto.

Desse modo, começamos então a nos indagar sobre as possibilidades de mediação de processos de aprendizagem em *blogs* educativos. Para tanto, foi necessário imergir na

¹Disponível em: <http://www.pitas.com>

²Link para consulta: <http://www.sifry.com/alerts/archives/000443.htm>

³Citado por Primo (2008). Obra original: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (eds.), Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

cibercultura para observar as práticas acadêmicas realizadas pelos(as) aprendentes (docentes e discentes) a partir das mediações realizadas nos *blogs* educativos. Isso implicou em um olhar crítico sobre as formas de ensinar e aprender experimentadas pelos(as) aprendentes na *blogosfera*, em busca de elementos que, porventura, passem a integrar a cultura acadêmica.

Em geral, algumas inquietações sempre acompanham as reflexões teórico-metodológicas e a ação pedagógica dos(as) docentes quando impelidos(as) ao uso dessas tecnologias. As perguntas iniciais feitas tanto pelos(as) docentes quanto pelos(as) discentes são: Por que devo usar as tecnologias? Para que devo usá-las? Como devo usá-las? As muitas respostas possíveis para essas questões são produzidas pelos(as) aprendentes em suas práticas acadêmicas. Quando tais práticas não são acompanhadas por uma reflexão crítica, teórica e metodológica sobre o processo de aprendizagem em curso, elas acabam contribuindo para o predomínio de uma racionalidade instrumental que institui práticas tecnicistas e não provocam mudanças significativas na aprendizagem e na cultura acadêmica.

A escolha do *blog* como tecnologia intelectual digital para pensar teoricamente a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura deu-se primeiramente por sua relativa facilidade de acesso, criação, publicação e gerenciamento das informações e da comunicação entre os(as) aprendentes. Além disso, a organização cronológica dos *posts* publicados e o registro da interação entre os(as) aprendentes por meio dos comentários permitem a observação e a análise não apenas do produto (o que foi ensinado e o que foi aprendido), mas do processo de aprendizagem (como essa aprendizagem se realizou). Nesse contexto, consideramos mais importante a reflexão crítica sobre os significados produzidos para o ensinar e o aprender nas práticas acadêmicas que a análise das vantagens técnicas do uso de *blogs* educativos no Ensino Superior, enfatizando os(as) aprendentes docentes e discentes e suas mediações como elementos centrais em nossa discussão sobre a cultura acadêmica.

É comum ouvirmos em conversas entre crianças, adolescentes, adultos e, principalmente, profissionais de educação que a escola não atende às expectativas e aos interesses dos(as) estudantes, dos pais e dos(as) educadores(as). São incontáveis e severas as críticas realizadas às instituições de ensino que ganharam circularidade social e transformaram-se em chavões que desqualificam a educação, pois contribuem para a ascensão da ideia de que a escola pode ser uma instituição dispensável em uma sociedade saturada de tecnologias e de informações.

Uma crise propagada há bastante tempo parece não ter solução. Tanto que há autores que discutem a possibilidade de extinção da escola moderna (ILLICH, 1971)⁴, ou ainda, de que seria necessário reinventá-la. Parece-nos que o fundamento para tais suposições assenta-se em concepções dicotômicas da realidade social que pressupõem a separação entre escola e sociedade. Pois, é possível propor, em termos de cultura, uma separação entre escola e sociedade? De que modo é possível imaginá-las em um contexto de separação ou de incomunicabilidade? Os(as) aprendentes teriam uma vida social e uma vida escolar que não dialogam entre si? Acreditamos que estamos diante de um equívoco que tem contribuído para a distorção da compreensão que temos da escola, de sua função social e das ações atribuídas aos profissionais da educação.

A tendência de separar para compreender e de explicar a partir da contraposição é própria do pensamento moderno. Em contrapartida, o pensamento pós-moderno desconstrói e põe em xeque todas as verdades e certezas, juntamente com elas a escola e as demais instituições sociais. Contudo, nesta pesquisa, pretendemos perseguir uma via de pensamento que busca a compreensão da cultura acadêmica, problematizada neste estudo a partir de sua hibridação com a cibercultura, a partir das práticas acadêmicas de uso das tecnologias intelectuais digitais realizadas em *blogs* educativos no Ensino Superior.

Desta feita, pressupomos a impossibilidade de analisar a cultura acadêmica sob uma lógica dicotômica que pretende subjugar-lá à cibercultura, fundamentando-se, para isso, em uma concepção pragmática e determinista, relacionada apenas com a *performance* e os usos das tecnologias intelectuais digitais. Como contraponto, propomos a tese defendida nesta pesquisa fundamentada nos argumentos apresentados inicialmente neste relatório e não coadunamos com as proposições que defendem a emergência de uma “nova cultura acadêmica” que se opõe ou aniquila a “velha cultura acadêmica” e, assim, preconiza a invenção de uma “nova escola”, um “novo aluno”, um “novo professor”, “novas metodologias de ensino” e “novas formas de aprender”.

Seguindo outra linha de raciocínio, entendemos que o processo de hibridação cultural em questão ocorre por complexificação e não por simples substituição ou anulação das práticas acadêmicas anteriores. O desafio epistemológico que vislumbramos nesta pesquisa consiste exatamente em compreender as hibridações da cultura acadêmica com a cibercultura, a partir da consideração das permanências e das rupturas observadas nas práticas acadêmicas

⁴Pensador austríaco do século XX que publicou suas ideias em um livro intitulado “Deschooling society” (1971).

realizadas a partir das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos no ensino superior.

Situada no campo dos Estudos Culturais da Educação, a pesquisa pretende tecer articulações entre “cultura”, “saber” e “poder”, a partir da reflexão sobre o modo como as práticas acadêmicas mediadas pelas tecnologias intelectuais digitais favorecem ou restringem a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura num contexto de disputa entre as diversas concepções teórico-metodológicas e as condições objetivas e subjetivas de realização do processo de aprendizagem nas instituições de ensino.

Que outras razões motivaram esta pesquisa?

A primeira razão é de caráter pessoal e guarda relações com os percursos educativo e profissional. Iniciando-se com as experiências de uso das tecnologias intelectuais digitais em práticas acadêmicas como discente e, depois, como docente. As experiências e os estudos realizados permitiram-me a identificação de problemas passíveis de investigação científica. A delimitação do problema em estudo nesta pesquisa surgiu, então, da trama de produção do conhecimento tecida em minha história de vida escolar, primeiramente, na condição de discente no Ensino Médio e Superior e, mais tarde, como docente e coordenadora pedagógica de Informática Educacional na Educação Básica, pesquisadora e docente no Ensino Superior.

Esse exercício da docência acontecia num contexto de difíceis embates teóricos, metodológicos e práticos, cujo enfrentamento requeria a produção de conhecimentos científicos específicos e o delineamento contínuo de estratégias para a conciliação dos conflitos surgidos no interior da cultura acadêmica. A formação docente, então, evidenciou-se como um primeiro problema de pesquisa e foi transformada em objeto de estudo da dissertação de Mestrado intitulada “A docência no século XXI: formando competências para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na UFPB”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2006⁵, também sob a orientação da Profa. Dra. Mirian de Albuquerque Aquino (BEZERRA, 2006).

No íterim das análises dos dados dessa pesquisa, um elemento emergiu com extrema relevância e recorrência nas falas dos sujeitos pesquisados: a cultura institucional. Em suas falas, eles revelaram problemas relativos à: individualização do trabalho docente; desarticulação das práticas educativas; descontinuidade das ações institucionais; e,

⁵Para *download* do PDF da dissertação, acesse:

<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Lebiam%20Tamar/A%20DOC%caNCIA%20DO%20S%c9CULO%20XXI.pdf>

burocratização da universidade. Problemas estes que, na opinião dos(as) pesquisados(as), entravam os processos de mudança; suscitam conflitos advindos de interesses e práticas distintos e particulares; e, inviabilizavam a realização de projetos interdisciplinares e coletivos na universidade. Foi a partir da recorrência do elemento “cultura institucional” que, no caso específico desta pesquisa, denominamos de “cultura acadêmica”, que nos empreendemos na formulação do problema e da tese propostos.

Outras razões sociais e científicas justificam ainda esta pesquisa. Imersa em um contexto de tentativas de modernização do ensino por meio da inserção de tecnologias educacionais nas instituições de ensino, participei intensamente das discussões e das ações empreendidas. Nelas, a mudança e o novo eram propagados pelos discursos políticos, normativos e pedagógicos e materializavam-se a partir da aquisição de tecnologias e da realização de formações continuadas que visavam primordialmente ao atendimento das demandas sociais, sobretudo, daquelas de ordem econômica, sem, entretanto, se constituírem como objeto do desejo, da reflexão e da ação pedagógica nas instituições de ensino.

Esse “novo”, então, se impôs por sua urgência e tornou-se imprescindível em razão da eficácia e da eficiência do ensino, mensuradas recorrentemente nas estatísticas sobre o sistema educativo brasileiro e apresentadas por meio de números que não correspondem às realidades vividas pelos(as) docentes e discentes nos mais diversos locais de nosso país. Além disso, é comum a responsabilização dos(as) gestores(as), docentes ou discentes pelos insucessos em análises críticas restritas que não consideram a multiplicidade de elementos objetivos e subjetivos implicados nesses processos de mudança.

A contribuição desta pesquisa para a produção do conhecimento científico no campo da Educação constitui-se, portanto, em seu esforço epistemológico de construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a cultura acadêmica para perscrutar esse “novo”, se de fato ele existir, desvelando-o, definindo-o, nomeando seus elementos, evidenciando suas nuances, tornando possível contemplar o que nele há de desconhecido para nós. Se estivermos diante de mudanças significativas na cultura acadêmica, precisamos enxergá-las ou ao menos projetá-las, mesmo que de maneira incipiente de início para que, em seguida, possamos atualizá-las continuamente. Faremos isso, buscando a tessitura de uma rede de conhecimentos que interliga pesquisas nacionais e internacionais sobre *blogs* educativos desenvolvidas no período de 2000 a 2010 que serão apresentadas no texto seguinte.

2.1 WEBRINGS: REDES DE PESQUISA SOBRE A BLOGOSFERA

A realização de qualquer pesquisa supõe a articulação entre o conhecimento científico já produzido sobre o tema com o intuito de tecer uma rede de relações que contribua para a revisão e simultaneamente a reformulação daquilo que já sabemos, bem como, a identificação de *gaps* que suscitarão futuras pesquisas. Nesta seção do texto, apresentaremos os resultados de nossas incursões científicas na *blogosfera* com o intuito de mapear pesquisas afins e inventariar suas conclusões. Tal ação possibilitou-nos a tessitura de uma rede de conhecimentos, composta por pesquisadores, instituições e produções científicas com os quais pudemos dialogar durante a realização deste estudo.

Iniciamos nossa procura por obras publicadas internacionalmente, utilizando a palavra-chave “*blog*” como indexador das buscas no *Google Livros*⁶ e no *site* da Amazon⁷. Como resultado, localizamos 14 obras sobre *blogs*, publicadas em língua inglesa (APÊNDICE E). Encontramos ainda artigos científicos que relatam resultados de pesquisas ou de experiências de uso dos *blogs* na Educação realizadas em países como Japão e Portugal.

Entre as publicações internacionais sobre *blogs* identificadas, destacamos as discussões sobre as aplicações educacionais dos *blogs*, propostas por professoras pesquisadoras da Universidade do Minho, em Portugal. Em seus estudos, Gomes e Silva (2006) realizaram um mapeamento da *blogosfera* escolar portuguesa com o intuito de traçar seu estado da arte. Em suas publicações, essas autoras apresentam informações relativas à terminologia adotada para referir-se aos *blogs*; os tipos de *blogs* educativos identificados na *blogosfera* portuguesa; os benefícios decorrentes das aplicações educacionais dos *blogs* nas instituições de ensino; o uso dos *blogs* como objetos de aprendizagem; e, um conjunto de aplicações educativas dos *blogs* no contexto do ensino superior, realizada por José Luís Orihuela e Maria Luísa Santos (2004), Martindale e Wiley (2004) e Gomes (2005).

No Brasil, selecionamos dois repositórios digitais de pesquisas, quais sejam: o Banco de Teses da Capes⁸ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia⁹ (IBICT). Neles, localizamos 198 pesquisas, depositadas no período de 2000 a 2010. Para tanto, utilizamos as ferramentas de busca disponibilizadas nos *sites* desses repositórios, realizando a recuperação dos dados a

⁶Endereço: <http://books.google.com.br/>

⁷Endereço: <http://www.amazon.com/>

⁸Banco de Teses da CAPES: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

⁹Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia: <http://bdtd.ibict.br/>

partir das palavras-chave “educação”, “*blog*” e “tecnologias da informação e comunicação”. Dentre esse total de pesquisas, identificamos 51 trabalhos acadêmicos sobre *blogs*, considerando dissertações e teses.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes foram localizadas 136 pesquisas depositadas no período de 2000 a 2008 (APÊNDICE D). Dentre elas, apenas **sete** tratavam-se, especificamente, de estudos sobre os *blogs*, como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos indexados no Banco de Teses da Capes

Nº de pesquisas	Palavras-chave	Período
129	“tecnologias da informação e comunicação” e “educação”	2000 a 2008
07	“blog”	2005 a 2008

Fonte: Pesquisa/2010

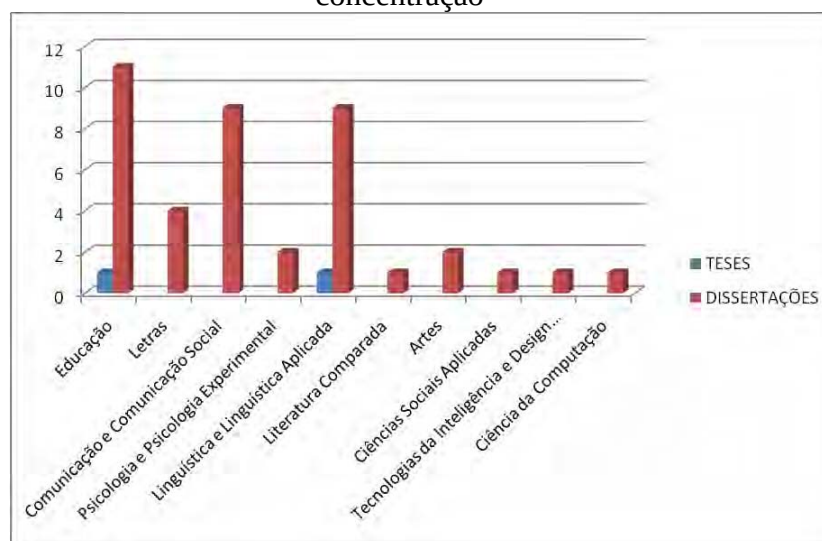
Para a busca no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, utilizamos apenas a palavra-chave “*blog*”. Como resultado, obtivemos a listagem de 62 pesquisas. Dentre as quais, apenas 44 eram estudos sobre *blogs* (APÊNDICE E). Para traçar um panorama desses trabalhos acadêmicos por nível de aprofundamento (Mestrado e Doutorado) e por área de concentração, organizamos um quadro e um gráfico que apresentam as pesquisas brasileiras sobre o tema em questão.

Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos indexados na BDTD do IBICT

Área	Teses	Dissertações
Educação	1	12
Letras	---	4
Comunicação e Comunicação Social	---	9
Psicologia e Psicologia Experimental	---	2
Linguística e Linguística Aplicada	1	9
Literatura Comparada	---	1
Artes	---	2
Ciências Sociais Aplicadas	---	1
Tecnologias da Inteligência e Design Digital	---	1
Ciência da Computação	---	1
TOTAL PARCIAL	2	42
TOTAL GERAL	44	

Fonte: Pesquisa/2010

Gráfico 1 – Trabalhos acadêmicos categorizados por nível de aprofundamento e por área de concentração



Fonte: Pesquisa/2010

A análise dos resultados obtidos nessas incursões iniciais demonstra que, no Brasil, as pesquisas sobre *blogs* concentram-se em nível de Mestrado, estando a maioria dessas produções científicas situada nas áreas da Educação, Comunicação e Linguística. Identificamos apenas duas pesquisas em nível de Doutorado, realizadas respectivamente nas áreas de Educação e Linguística.

No Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os estudos sobre as tecnologias intelectuais digitais e a educação encontram espaço acadêmico na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação¹⁰. Em sua ementa, a linha abrange pesquisas sobre os fundamentos dos Estudos Culturais da Educação e suas interfaces nos processos culturais e comunicacionais. Espaço público e democracia; gestão do conhecimento e acesso universal à informação; diversidade e diferença cultural; construções de gênero e sexualidade, raça/etnia e idade/geração. Culturas populares. Produção de saberes e práticas educativas mediadas por artefatos simbólicos e tecnológicos. Comunicação e cognição. Implicações das mídias. Cultura digital. Produção de saberes e práticas educativas mediadas pela competência inter-relacional de educadores(as) em contextos de crise, conflito e mudança.

¹⁰ Acesse: http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=36 e conheça as linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

De acordo com levantamento feito com base nos dados disponíveis no *site* do PPGE/UFPB¹¹, foram concluídas cinco teses de Doutorado e vinte dissertações de Mestrado na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, no período de 2004 a 2009 (APÊNDICE F). Identificamos, entre elas, treze dissertações que tiveram como objetos de estudo problemas diretamente relacionados com a aprendizagem mediada por tecnologias intelectuais digitais.

Nossa pesquisa de Doutorado inaugura os estudos sobre os *blogs* educativos no âmbito dessa linha no PPGE/UFPB e integra um conjunto de trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelo Grupo de estudos integrando competências, construindo saberes e formando cientistas (GEINCOS)¹², coordenado pela Profa. Dra. Mirian de Albuquerque Aquino, composto por estudantes de graduação, pós-graduação, docentes e pesquisadores. Os resultados das pesquisas desse grupo podem ser encontrados em trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações, teses e artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos.

A produção científica do GEINCOS possibilitou a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Informação, Educação e Relações Etnicorraciais (NEPIERE)¹³, em 2009, vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, apoiado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação) e pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (Linha de pesquisa: Memória, Organização, Acesso e Uso da informação).

Dentre os vários projetos de pesquisa do grupo, nossa dissertação de Mestrado e esta tese de Doutorado estão vinculadas ao Projeto “Informação para Educação: construindo dispositivos de inclusão a partir do uso de objetos multimídia na sociedade da aprendizagem”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, realizado no período de 2005 – 2010, que teve como objetivo principal analisar o modo como os objetos multimídia (*softwares* e outros objetos digitais) adquiridos e produzidos na UFPB foram inseridos no projeto político-pedagógico dos cursos dessa Instituição. E, se realmente esses objetos multimídia auxiliam no processo de ensino e aprendizagem na universidade. Os resultados desses estudos e pesquisas sobre Informação, Tecnologias e Educação podem ser encontrados nas publicações de Bezerra (2009; 2010), Aquino e Bezerra *et. al.* (2010), Bezerra e Aquino (2009), Dantas e Aquino (2007), Bezerra, Aquino e Leandro (2006), Aquino, Costa e Leandro (2006) e Aquino (2008; 2004).

¹¹Acesse: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php>

¹²Site: <http://dci.ccsa.ufpb.br/geincos/index.htm>; Blog: <http://geincos.blogspot.com/>

¹³Site: <http://nepiere.wordpress.com/>

Como pudemos constatar nas incursões científicas realizadas em bases de dados digitais, esta tese insere-se em um universo ainda restrito de pesquisas sobre os *blogs* em nível de Doutorado no Brasil que abordam as práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais. Desse modo, asseveramos sua relevância para o avanço das reflexões teóricas em curso, principalmente, no campo científico da Educação. Dentre os 51 trabalhos acadêmicos sobre *blogs* localizados em nosso levantamento bibliográfico, selecionamos *uma tese e quatro dissertações* que guardam aproximações com as questões de interesse desta pesquisa. Apresentaremos, a seguir, uma síntese de seus resultados.

A dissertação “Utilizando *blogs* como ferramenta de suporte a aprendizagem de matemática no ensino superior”, defendida por Luciane Oliveira Fortes, no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC do Rio Grande do Sul, em 2009, consistiu na realização de um experimento com um docente e uma turma da disciplina de Cálculo de um Curso Superior em Matemática, durante um semestre letivo. O experimento foi conduzido a partir de um trabalho colaborativo entre a pesquisadora e o docente no que se refere ao planejamento, à elaboração dos materiais didáticos e das publicações no *blog*. Os discentes participaram do experimento apenas a partir da interação realizada por meio da postagem de comentários.

Interessada em verificar o potencial do *blog* como ferramenta de suporte a aprendizagem, a pesquisadora relatou o processo pedagógico e as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes durante a realização do experimento. Os resultados da avaliação do uso do *blog* apontaram concepções distintas apresentadas pelo docente e pelos discentes participantes da pesquisa. O docente avaliou positivamente o experimento, com base em argumentos sobre o elevado índice de aprovação de alunos na turma participante e no conteúdo das interações registradas no *blog*. Enquanto que, a maioria dos discentes apresentou preferência pelo uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e tiveram, em geral, suas participações restritas aos momentos específicos de realização das atividades propostas pelo docente no *blog* educativo.

No Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Araújo (2009) desenvolveu, em sua dissertação, uma pesquisa participante com docentes e discentes do Curso de Pedagogia com o objetivo de identificar as potencialidades evidenciadas a partir do uso de *blogs* na educação. O estudo partiu da hipótese de que o uso do *blog* condiciona situações favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem e estimula a formação de competências exigidas pelo contexto social contemporâneo.

Os dados foram coletados durante dois semestres letivos por meio da criação de um *blog* como ambiente de apoio ao ensino da disciplina Ensino da Geografia I. Em suas análises,

foram evidenciadas quatro principais potencialidades do *blog* educativo: diálogo; sentimento de pertencimento; colaboração; e, interação. A autora concluiu que a principal contribuição educacional atribuída ao *blog* consiste nos processos desencadeados por seu uso no tocante à reestruturação não apenas das teorias sobre a aprendizagem, mas, sobretudo, na ação educativa.

Embora os resultados tenham permitido a confirmação da hipótese formulada pela pesquisadora, ela constatou que as tecnologias continuam sendo predominantemente concebidas como elementos externos ao processo de ensino e aprendizagem, como apêndices justapostos às práticas e, por isso, não provocam reflexões acerca da premência de mudanças paradigmáticas que contribuam com uma apropriação crítica dessas tecnologias. Nesse sentido, Araújo (2009) destaca a relevância do desenvolvimento de uma cultura tecnológica a partir da apropriação, reflexão e uso das tecnologias que concorra para reformulações na gestão; nos programas pedagógicos; na estrutura do ensino; na interdisciplinaridade dos conteúdos; e, nas relações das instituições educativas com outras instâncias sociais.

A pesquisa realizada por Pessoa (2009) no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco resultou na defesa da dissertação intitulada “*Blogs* educacionais: uma caracterização a partir da etnografia virtual”. O estudo teve como objetivo investigar o uso de *blogs*, buscando compreender o funcionamento desses espaços virtuais no contexto educacional. Para tanto, a pesquisadora imergiu na *blogosfera* e observou durante dois semestres letivos as postagens e os comentários, registrados em sete *blogs* que compuseram o universo da pesquisa, sendo: um *blog* de escola pública do Ensino Fundamental; um *blog* de escola privada do Ensino Fundamental e médio; um *blog* de instituição privada de ensino superior; dois *blogs* de uma professora do ensino médio; dois *blogs* de um professor do ensino médio.

A análise foi realizada como base nos seguintes critérios:

- ✓ Identificação (Tipo de instituição e nível de ensino, conteúdos, objetivos participantes);
- ✓ Comunidade (Pertencimento, territorialidade, permanência, corporação, projeto comum);
- ✓ Interatividade (aluno/professor, aluno/conteúdo, aluno/aluno, professor/professor, professor/conteúdo, conteúdo/conteúdo, aluno/interface, autointeração e interação vicária, aluno/conteúdo, visitante/professor, professor/visitante, escola/escola);
- ✓ Colaboração (Colaboração e cooperação).

A pesquisa propôs uma categorização formada por quatro tipos de *blog*: 1. Informativos; 2. Interativos/educativos; 3. Escolares/educacionais ; 4. Diversos. As análises permitiram concluir que os *blogs* vinculados apenas ao processo de ensino, sobretudo de uma

disciplina, não exploram adequadamente o potencial dialógico dessa *interface* de comunicação; não fomentam articulações entre as diferentes disciplinas do conhecimento escolar; e, não contribuem para a formação de redes sociais entre os professores e os alunos, de modo a motivar uma participação voluntária e a alterar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, o estudo verificou que *blogs* que não estão restritos a abordagem de conteúdos curriculares e exploram outros temas, conferindo um caráter de personalidade às suas publicações e de cordialidade e colaboração em suas interações, atraem a audiência voluntária de um público diversificado. Em geral, esses *blogs* são de autoria de professores que os utilizam como ambiente virtual de trabalho e estendem sua comunicação a partir de vinculações com outros tipos de redes sociais no espaço virtual, trocando ideias com alunos, professores, *blogueiros* e internautas numa linguagem acessível e interativa. Tomando o pressuposto de que os *blogs* são espaços de conversação, a pesquisadora inferiu que conversações, onde os sujeitos são obrigados a participar, terminam por não corresponder às expectativas e aos objetivos propostos e tendem ao fracasso.

Halmann (2006) desenvolveu um estudo de caso sobre a reflexão docente em diários eletrônicos com o objetivo de identificar casos de uso de diários na *web* por professores para analisar se esses diários da prática pedagógica promovem uma reflexão partilhada e como esse processo acontece. Para tanto, a pesquisadora utilizou os procedimentos metodológicos da observação participante, da entrevista semiestruturada e da análise documental, aplicados a um universo composto por 25 *blogs* de professores do Brasil, da Espanha e de Portugal.

Nos resultados, publicados na dissertação de Mestrado, defendida no Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a pesquisadora destacou que os *blogs* não são apenas interfaces técnicas, mas elementos estruturantes de outra forma de pensar a educação. As ações dos(as) professores(as) *blogueiros(as)* não são pré-determinadas ou impostas por fatores externos. Elas são resultado da interação complexa entre diversos fatores, tendências e necessidades dos sujeitos que compõem o processo.

Portanto, é por meio da escrita, enquanto processo, que os *blogs* possibilitam o repensar e a provocação das ideias em um ato de articulação; de formulação de questões e respostas; de sistematização da ordem mental para torná-la compreensível aos outros; de questionamentos sobre os principais problemas da prática pedagógica e da forma como eles se relacionam e o que pensamos sobre eles. Ela afirma que os *blogs* abrem um espaço para o “diálogo”, permitindo assim, a construção conjunta de reflexões e de soluções para os problemas enfrentados pelos(as) professores(as) *blogueiros(as)*.

Embora a pesquisa não tivesse como pretensão verificar as mudanças provocadas pelos *blogs* nas práticas acadêmicas desses(as) professores(as), foram observados indícios de que os *blogs* confluíam gradativamente com as práticas docentes, afirmando “uma lógica de construção de conhecimento mais refletida, compartilhada, livre, contextualizada e implicada com o contexto e com a função social do educar” (HALMANN, 2006, p. 124).

Em nível de trabalhos acadêmicos de doutoramento, destacamos a tese de Maria Helena Silveira Bonilla, defendida em 2002, no Programa de Pós-graduação em Educação, na UFBa. A pesquisadora desenvolveu uma pesquisa-ação em uma escola de Educação Básica com o objetivo de cartografar as dinâmicas de inserção de tecnologias, tanto na escola quanto nas práticas pedagógicas. Participaram do estudo, alunos e professores da 6ª série do Ensino Fundamental, de uma escola privada, do interior do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2001. A coleta de dados foi realizada por meio de conversas informais e observações dos(as) participantes, registradas no diário de pesquisa, questionários e entrevistas semiestruturadas, aplicados aos(as) professores(as) e alunos(as) selecionados(as) para compor a amostra do estudo.

A partir da interlocução com um extenso número de autores, Bonilla (2002) analisa detalhadamente o cotidiano escolar, procurando compreender as concepções dos sujeitos e a dinâmica que mobiliza o processo de aprendizagem. Tudo isso para identificar elementos críticos que lhe permitissem pensar as possibilidades de surgimento de outra escola: a escola aprendente. Ela supõe que as tecnologias intelectuais digitais constituem-se como um elemento relevante nesse processo de mudança pelo fato de estarem impregnadas por processos de produção intelectual e do *logos* do fazer, implicando não apenas em usos instrumentais no processo pedagógico, mas, como elementos instituintes de outras formas de pensar e produzir o conhecimento.

Bonilla verificou que, apesar de estarem imersos em práticas da cibercultura, os(as) discentes participantes da pesquisa demonstraram estar aprisionados ao modelo instituído, principalmente através de mecanismos e de estratégias de controle e de poder, exercidos pela escola. Entretanto, eles buscaram, a todo o momento, subverter a lógica imposta por meio de linhas de fuga que acabavam provocando situações de conflito e instaurando crises no sistema educativo. A pesquisadora supõe que tal situação ocorre porque apesar de essas tecnologias estarem presentes há muitos anos na escola, ainda não se constituiu uma cultura digital nas dinâmicas pedagógicas, que continuam as mesmas de antes da chegada dessas tecnologias. Nesse sentido, a pesquisadora concluiu, em concordância com Marques (1999 citado por BONILLA, 2002, p. 147), que o desafio maior a ser enfrentado pela escola seria o de

“trabalhar com essa cultura [digital] difusa e assistemática, não ainda tematizada”. Pois, são as lógicas e as linguagens empregadas nos processos de aprendizagem que, articuladas com as tecnologias, desencadearão as mudanças em potencial na Educação.

No texto seguinte, daremos início à cartografia da cultura acadêmica realizada nesta pesquisa. Começaremos por uma retrospectiva histórica do conceito de cultura para, em seguida, propor uma noção para a cultura acadêmica, mesmo que temporária e contextualizada, que nos permita refletir sobre as práticas vivenciadas pelos(as) aprendentes docentes e discentes nas instituições de Ensino Superior.

3 CARTOGRAFIA DA CULTURA

A Cartografia, entendida inicialmente pelos geógrafos como uma disciplina constituída pelas investigações científicas e pelas técnicas relacionadas com o traçado de mapas como representações estáticas de um território, pode, hoje, ser utilizada pelas ciências humanas e sociais para construir desenhos que acompanham e se fazem em paralelo com as transformações das paisagens culturais contemporâneas.

Ao assumir-se como cartógrafo, Martín-Barbero (2004), se propõe a delinear uma cartografia que esboce os mapas constituídos pelos estudos que realizou ao longo dos anos de 1970, 1980 e 1990 sobre comunicação/cultura¹⁴. Nesse empreendimento intelectual, ele observa que a cartografia fora transformada em objeto de desqualificações e de disputas em meio às turbulentas mudanças de fim de milênio. Enquanto para alguns estudiosos, os mapas produzidos por essa disciplina são representações reduzidas, simplificadoras e deformantes dos territórios descritos. Para outros, ao situarem-se no cruzamento entre ciência e arte, os mapas se abrem a uma ambiguidade ilimitada. Em especial, quando a estabilidade dos territórios representados e das medidas é continuamente afetada pelos fluxos da vida urbana e da experiência cosmopolita.

Ele, então, se propõe a construir seus mapas sob uma lógica cartográfica que se torna fractal e recupera as singularidades dos objetos representados em pregas, des-pregas, reverses, intertextos e intervalos, sob um “*logos* outro em cuja raiz se acham as profundas alterações perceptivas que nossa experiência espaço-temporal atravessa¹⁵” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 13), para, desde a Filosofia, tentarmos ultrapassar a velha forma de cartografar as questões que merecem ser pensadas em nosso tempo e vislumbrar novas maneiras de traçar os mapas que orientam nossa navegação na realidade vivida.

Falando a partir do campo científico da Geografia, o professor Fraser Taylor (2010)¹⁶ propõe reflexões semelhantes sobre uma base conceitual para fundamentar a “Nova Cartografia”, que emerge dos direcionamentos resultantes das transformações substanciais e aceleradas provocadas pela inserção das tecnologias digitais nessa disciplina e contribui para a desconstrução do entendimento dos mapas como representações estáticas de espaços geográficos. Para ele, mesmo em busca de produtos cientificamente objetivos, a cartografia

¹⁴Reunidos no livro – *Ofício de Cartógrafo*, publicado no Brasil pelas Edições Loyola, em 2004.

¹⁵Martín-Barbero (2004) escreve sobre essa nova lógica fractal em diálogo com Michel Serres, a quem considera um cartógrafo perito.

¹⁶O artigo transcrito e publicado em *Portal da Cartografia*, Londrina, v. 3, n. 1, 2010, pode ser encontrado e lido na íntegra em *Cartographica*, v. 28, n.4, 1991, *University of Toronto Press*, Canadá, p.1-8.

não pode desconsiderar o fato de que os mapas sempre foram e continuam a ser feitos para fins variados. Por isso, jamais podem ser considerados verdadeiramente objetivos, pela simples razão de concentrarem uma atenção seletiva em determinadas regiões do espaço, feições, objetos e temas. Ou seja, o mapa não é a realidade. Ele é sempre uma abstração da realidade.

Ante as demandas requeridas para a compreensão das complexidades da sociedade moderna, Fraser Taylor afirma que a Cartografia destaca-se como disciplina melhor preparada para respondê-las. Por quanto, ele argumenta que os mapas sempre foram usados como meios de orientação, mas, no contexto atual, eles adquirem fundamental importância como auxiliares para a navegação em oceanos turbulentos de dados e informações, outrora não considerados como centrais pela Cartografia. Desse modo, o conceito de mapa possibilita uma articulação ampla entre dados quantitativos e qualitativos organizados, analisados apresentados e comunicados que visam ampliar a compreensão do mundo em que vivemos a partir da aceitação, entre outros elementos, por exemplo, do contexto cultural no qual se realizam os processos e produtos cartográficos.

É em razão dessas reflexões, que iniciaremos nossa discussão a partir de uma cartografia da cultura, buscando a contemplação de paisagens e desenhando mapas sempre provisórios e situados, que foram traçados para “a cultura” nas diversas disciplinas que a tomam como objeto de estudo. O mapa conceitual, que ora apresentamos, é composto por conceitos que se entrelaçam no território desta pesquisa, desenvolvida sob a perspectiva intercultural proposta por teóricos dos Estudos Culturais, na América Latina, como Canclini e Martín-Barbero. Nele, interligam-se os conceitos de aprendizagem, aprendentes, tecnologias intelectuais digitais, cultura acadêmica, cibercultura e hibridação. Todos, *linkados* à cultura como conceito central, pensado no âmbito do campo científico da Educação, ressaltando os aspectos políticos em questão na interculturalidade e a relevância que eles assumem sobre os aspectos pragmáticos ou econômicos que, de modo geral, tem predominado nas concepções e nas práticas culturais de apropriação e de uso das tecnologias intelectuais digitais nas instituições educativas.

3.1 O MAPA CONCEITUAL

Os mapas conceituais são representações gráficas onde esboçamos as relações estabelecidas entre conceitos que se articulam na tessitura das redes do pensamento e da

aprendizagem. Em 1984, o pesquisador Joseph D. Novak¹⁷ desenvolveu a teoria do mapa conceitual, fundamentando-se na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Nela, Novak propôs a construção dos mapas conceituais como uma forma de organizar e representar o conhecimento. Sua teoria foi aplicada em pesquisas na área de educação, desenvolvidas nos Estados Unidos em 1960, com o objetivo de entender o processo de aprendizagem das crianças. Contudo, os mapas conceituais têm sido utilizados para a diagramação formal ou semiformal do conhecimento em diversas áreas do conhecimento, a exemplo da ciência política, da linguística e da filosofia para apresentar suas estruturas de conhecimento e suas formas de argumentação (LIMA, 2004).

O mapa conceitual que traçamos é um instrumento que auxilia a compreensão da tese proposta nesta pesquisa a partir da análise dos principais conceitos envolvidos e das relações estabelecidas entre eles. Com uma estrutura em teia, o mapa tem os três conceitos principais apresentados no centro, em seu eixo horizontal, e os demais conceitos, que com eles se relacionam, organizados em seu eixo vertical. As relações estabelecidas estão expressas por palavras localizadas sobre as setas que conectam os conceitos entre si.

Apesar de ser um referente para a exposição da tese formulada, o mapa não estabelece um único e linear percurso de navegação e de leitura. Por isso, ele constitui-se não como representação estática de nosso pensamento, mas, como uma *interface*¹⁸ interativa a partir da qual poderemos traçar variadas redes semânticas para nossa navegação neste estudo. Esses distintos percursos permitem a profusão de significados que configuram a construção desta tese como um processo de aprendizagem. Uma vez que, não pretendemos apenas confirmá-la ou refutá-la, instituindo “uma verdade” sobre o problema estudado. Mas, imergir num contínuo processo-de-aprender sempre aberto à inclusão de novos conceitos; argumentos e pressupostos; e, à ressignificação de interpretações produzidas.

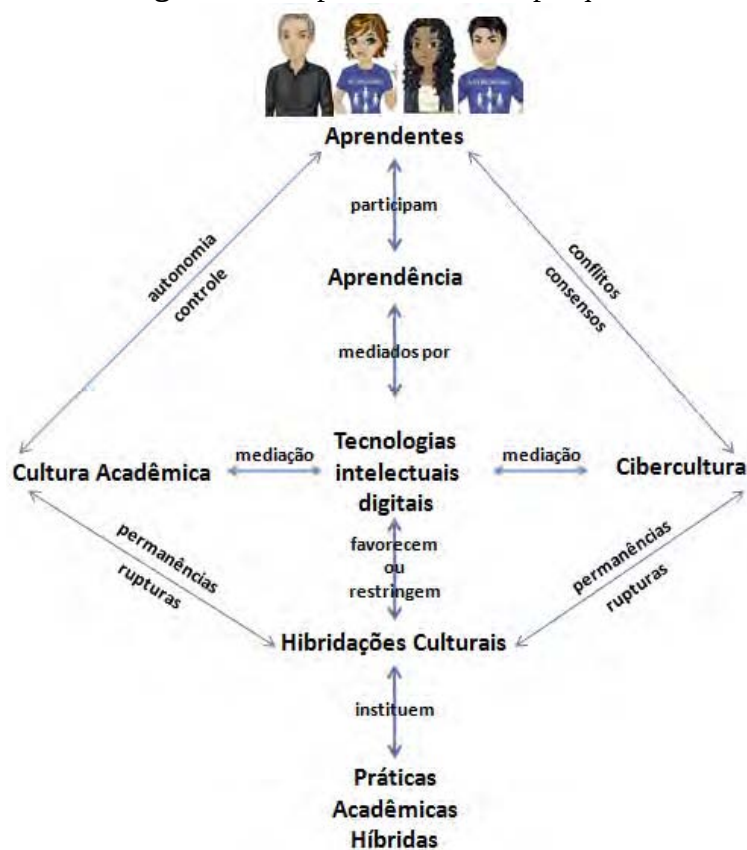
A figura 1 apresenta o mapa conceitual da pesquisa. Após, a sua análise e primeira leitura, descrevemos cada um dos conceitos que o compõem, explicitando os significados e as relações que assumem no contexto de nosso estudo. O mapa tece a rede de pensamento que, nesse momento, expressa nosso entendimento da tese formulada em articulação com os

¹⁷Uma versão revisada do texto *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*, de Joseph Novak, foi publicada em 2008 e encontra-se disponível em: <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theoryunderlyingconceptmapshq.pdf>

¹⁸Para Lévy (1993, p. 176), “a noção de *interface* remete a operações de tradução, de estabelecimento de contato entre meios heterogêneos. Lembra ao mesmo tempo a comunicação (ou o transporte) e os processos transformadores necessários ao sucesso da transmissão. A *interface* mantém juntas as duas dimensões do devir: o movimento e a metamorfose. É a operadora da passagem”.

seguintes conceitos: aprendentes, aprendizagem, cibercultura, cultura acadêmica, hibridação cultural, práticas acadêmicas híbridas e tecnologias intelectuais digitais.

Figura 1 – Mapa conceitual da pesquisa



Fonte: Pesquisa/2011

O processo educativo será denominado de aprendizagem. Empregaremos esse termo com o mesmo sentido que Assmann (1998) o atribuiu ao refletir sobre a sociedade aprendente. Esse autor esclarece que o termo aprendizagem é um neologismo usado para salientar o caráter de processo que está semanticamente implícito na terminologia disponível em outros idiomas, relacionando-o principalmente ao termo francês *apprenance* empregado por Hélène Trocmé-Fabre¹⁹ para traduzir este “estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo” (ASSMANN, 1998, p. 128).

¹⁹Hélène Trocmé-Fabre é doutora em Linguística e em Ciências Humanas. Membro do *Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires*, na França. Ela propôs um modelo referencial cognitivo chamado de A Árvore do Saber-Aprender. O livro “Nascemos para aprender” é uma de suas obras, traduzida e publicada no Brasil pela Editora TRIOM, no ano de 2006.

Na aprendizagem, aprender não significa acumular informações. Mas, consiste na tessitura de uma rede complexa e dinâmica de interações neuronais que, continuamente, criam estados gerais qualitativamente novos de auto-organização no cérebro humano. Para Assmann (1998), o aprender, assim compreendido, é uma propriedade emergente da auto-organização da vida. Tal concepção de aprendizagem aproxima-se da noção de cultura como um processo não apenas de reprodução/perpetuação de práticas e de significados, mas essencialmente de criação e transformação dos modos de existência humana. Essas ideias, por sua vez, confluem com a topografia dinâmica das redes digitais que tramam a cibercultura, atando e desatando os nós que conectam informações, pessoas e instituições.

Nesta pesquisa, utilizamos o termo aprendizagem para definir o processo de tessitura de redes virtuais de conhecimento, a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais, que permitem a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura e dão origem a uma profusão de significados para o ensinar e o aprender e de práticas acadêmicas híbridas. Discutiremos melhor esse processo quando tratarmos do *blog* educativo como espaço de aprendizagem.

Os sujeitos que agem e interagem nesse processo de aprendizagem serão chamados de aprendentes. Assmann (1998) emprega o termo aprendentes com ampla abrangência e usa-o para referir-se aos agentes cognitivos que se encontram em processo ativo de aprendizagem. Esses agentes podem ser indivíduos, grupos, organizações e instituições. Fernández (2001) usa as palavras ensinantes e aprendentes como conceitos centrais para a discussão que realiza no âmbito da psicopedagogia clínica em distinção aos termos professores e alunos. Enquanto esses, normalmente, são utilizados para fazer referência a lugares objetivos e bem delimitados, ocupados pelos sujeitos em processos pedagógicos, aqueles (ensinantes e aprendentes) denotam um modo subjetivo de situar-se. Sendo assim, abrem-se as possibilidades de trânsito e de posicionamentos diversos no contexto pedagógico.

Embora, consideremos a pertinência da proposição feita por Assmann, em nossa pesquisa, empregaremos o termo “aprendentes” em seu sentido mais específico, conforme formulado por Fernández, para referir-se aos “sujeitos” do processo de aprendizagem. Por entendermos que tanto docentes quanto discentes constituem-se como aprendentes na tessitura das redes de conhecimento, na constituição dos espaços de aprendizagem e na ressignificação das práticas acadêmicas, nos referiremos a eles como aprendentes docentes e aprendentes discentes, considerando conjuntamente a objetividade das posições instituídas e as subjetividades das posições que se pode instituir na cultura acadêmica a partir dos deslocamentos de poder agenciados pela hibridação cultural.

Optamos por não utilizar o termo tecnologias de informação e comunicação em nossa pesquisa. Em seu lugar, adotamos o termo tecnologias intelectuais digitais (TID) em razão de as compreendermos sob uma perspectiva cognitiva na qual, segundo Lévy (1993), essas tecnologias ocupam o lugar de auxiliares do sistema cognitivo humano e, portanto, integram uma rede complexa cujos nós biológicos são redefinidos e *interfaceados* por nós técnicos, semióticos, institucionais e culturais. Ou seja, não partimos do pressuposto filosófico da separação sujeito-objeto e natureza-cultura. Em outras palavras, compreendemos que aprendentes e tecnologias compõem a rede complexa da vida, na qual a cognição se realiza. Desse modo, podemos propor que a cultura acadêmica se redefina continuamente por meio de processos de hibridação dos quais participam aprendentes, TID, normas, práticas e instituições.

A cultura acadêmica é definida por Pérez Gómez (2001, p. 259) como “o conjunto de significados cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar”. Esse conceito tem sua ênfase na imaterialidade da cultura, coadunando-se com as concepções idealistas e cognitivistas da cultura, que serão apresentadas mais adiante. Duarte (2008, p. 653) emprega o termo cultura acadêmica ou universitária para referir-se, especificamente, às práticas educativas realizadas por docentes e discentes na universidade, acrescentando as normas institucionais à definição que fora proposta por Pérez Gómez.

Por concebermos a cultura em sua definição *lato sensu*, considerando sua materialidade e imaterialidade constituintes, em nossa pesquisa, definimos a cultura acadêmica como conjunto complexo dos processos de produção, circulação e consumo de significados, realizados através das práticas acadêmicas e compartilhados por meio dos discursos pedagógicos nas instituições educativas.

A cibercultura será entendida como “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). A definição proposta por Lévy (1999) foi escolhida para este estudo em razão de sua aproximação com o conceito de cultura que adotamos em nossa perspectiva teórica. Note-se aqui, a diferença entre pensar sobre o que é cultura e definir as especificidades de uma cultura. A partir de uma análise comparativa, podemos perceber as semelhanças entre os conceitos de cultura acadêmica e de cibercultura, sendo os espaços físicos (instituições educativas/presencial e ciberespaço/virtual), onde se realizam os processos culturais em questão, o elemento diferencial desses conceitos.

Embora, tomando em conta as peculiaridades de uma determinada cultura, ao analisar a cultura latino-americana, Canclini (2008) se contrapõe a ideia clássica de pureza da(s) cultura(s), que tem subsidiado teorizações fundamentadas na separação entre a cultura erudita e a cultura popular. Em seu lugar, ele propõe que realizemos nossas análises da cultura a partir de sua heterogeneidade. O autor afirma que a heterogeneidade é uma

noción central en el pensamiento de las ciencias sociales y los estudios culturales, que obtiene en América Latina reelaboraciones en años recientes, sobre todo , en los estudios culturales. Se analiza, por ejemplo, qué significa que la heterogeneidad sea multitemporal.[...]

Esas temporalidades diversas pueden convivir, adecuarse unas a otras, pero no se trata de una simple coexistencia de grupos dispares, sino con espesores históricos diferentes.

De este reconocimiento surgen consecuencias para las investigaciones y para las políticas culturales y sociales. En la investigación, no podemos estudiar sólo la apariencia sincrónica de la sociedad, sino que debemos reconocer la heterogeneidad formada en etapas distintas, y rastrear históricamente esa diversidad. Es necesario reformular las relaciones entre antropología e historia, antropología y etnohistoria, o de la sociología de los procesos económicos, donde suele predominar lo sincrónico, con los estudios históricos, para ayudar a entender la densidad de otras etapas que se insertan en la estructura actual.

Esto es válido aun para los procesos socioculturales más ostensiblemente contemporáneos, como la comunicación masiva. Prevalece lo que generan las nuevas tecnologías, pero sus modos de comunicación se insertan en relaciones históricamente construidas, sus mensajes son decodificados por audiencias que tienen historias, más largas o más cortas, con recursos dispares y posibilidades desiguales de insertarse en la modernidad globalizada (CANCLINI, 2005, p. 69-81).

Para compreender a cultura a partir de suas heterogeneidades e misturas, Canclini (2008, p. XIX) emprega o termo hibridação para definir os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. De acordo com o autor, a aplicação desse conceito a processos culturais se intensificou na última década do século XX e pode ser encontrada em estudos realizados por Bhabha, Young, Hannerz, Clifford, De La Campa, Hall, Martín Barbero, Papastergiadis, Webner, Archetti e Harvey²⁰. Embora reconheça o elevado grau de equivocidade atribuído ao termo “híbrido”, Canclini resolve assumir o risco de empregá-lo em suas análises e se propõe a elaborar melhor a localização e o estatuto do conceito de hibridação nas ciências sociais.

Ele assevera que o desafio de estudar os processos culturais, sob uma perspectiva intercultural, consiste primordialmente em suplantando a simples descrição das misturas

²⁰Os autores mencionados foram citados por Canclini (2008) sem explicitar referências diretas às obras e seus respectivos anos de publicação.

ocorridas entre as culturas híbridas e avançar na tentativa de atribuir um caráter explicativo ao conceito de hibridação, conferindo-lhe capacidade hermenêutica para interpretar as relações de sentido que se reconstroem nessas misturas.

Uma das principais críticas formuladas ao conceito de hibridação reside em sua propensão para ser entendido como fácil integração e fusão de culturas, sem ponderar sobre as contradições existentes e sobre aquilo que não se deixa hibridar. Canclini (2008) destaca que Cornejo Polar realiza essa crítica, apontando esse problema em vários autores que realçaram em tom celebrativo a hibridação e seus produtos híbridos. Em resposta a essa crítica, Canclini reconhece que também possui certa predileção por casos próprios e inovadores da hibridação, mas, destaca que o sentido contraditório das misturas interculturais tem se tornado evidente nos dias atuais, ressaltando em que casos as misturas são produtivas e quando elas provocam conflitos que resultam na incompatibilidade das práticas culturais reunidas.

Podemos, então, justificar a aplicação do conceito de hibridação nesta pesquisa com as palavras do próprio Canclini (2008, p. XXIV) quando afirma que o emprego desse termo, no âmbito dos estudos sobre cultura, serve para nomear não apenas “as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos”.

Porém, convém lembrar que, os estudos sobre os efeitos culturais das mídias, sobretudo aqueles que tratam dos meios de comunicação de massa, não mais os consideram neutros nem determinantes. O determinismo dos meios sobre o público, com base em uma relação direta de causa e efeito, é questionado em estudos atuais. Essa possibilidade de controle total dos meios sobre o público foi relativizada pela ideia de que os receptores não são consumidores passivos das mensagens veiculadas, mas são capazes de realizar leituras distintas e plurais, produzindo sentidos convergentes com suas experiências de vida. Robert A. White (1998) apresenta as reflexões propostas por estudos sobre recepção e audiência, realizados sob a abordagem dos Estudos Culturais, que reconhecem os efeitos produzidos pelos meios sobre os receptores, mas não pressupõe que esses efeitos são sempre os mesmos em qualquer tempo e lugar. Ou seja, há uma assimetria entre a produção e o consumo dos significados das mensagens veiculadas por esses meios de comunicação que escapa à pretensa ditadura da mídia.

Canclini (2006) e Martín-Barbero (2006) observam o mesmo em suas análises da cultura latino-americana. Para esses autores, a mediatização cultural realizada pelos meios de comunicação, lembrando que a ênfase desta pesquisa volta-se para os meios telemáticos, gera uma nova tensão entre produtores, consumidores, bens e mensagens nas sociedades

globalizadas. Canclini observa ainda que o crescimento vertiginoso das tecnologias audiovisuais de comunicação tornou evidente as mudanças acerca do desenvolvimento do público e do exercício da cidadania. Pois, esses meios eletrônicos, que contribuíram para a irrupção das massas populares na esfera pública, simultaneamente provocaram o deslocamento do exercício da cidadania em direção às práticas de consumo.

Note que, com essa afirmação, o autor não considera as TID como causa, mas como meio das mudanças em curso. Ele conclui sua arguição dizendo que os velhos agentes (partidos, sindicatos, intelectuais) não foram substituídos pelos meios de comunicação. Esses meios apenas põem em destaque uma “reestruturação geral das articulações entre o público e o privado que pode ser percebida também no reordenamento da vida urbana, no declínio das nações como entidades que comportam o social e na reorganização das funções dos políticos tradicionais” (CANCLINI, 2006, p. 39). Esse novo cenário sociocultural que se delineia, pode ser sintetizado em cinco principais processos: redimensionamento das instituições e dos circuitos de exercício do público; a reformulação dos padrões de assentamento e de convivência urbanos; a reelaboração do “próprio” em relação aos bens e mensagens provenientes de uma economia e uma cultura globalizadas; (re)definição do senso de pertencimento e identidade; a passagem do cidadão como representante de uma opinião pública ao cidadão interessado em desfrutar de certa qualidade de vida.

As análises realizadas conduzem Canclini (2006) a concluir que as sociedades do século XX organizam-se para fazer-nos consumidores do século XXI e, como cidadãos, levar-nos de volta ao século XVIII. Ele, então, interroga-se sobre por que o acesso simultâneo aos bens simbólicos não vem acompanhado de um exercício global e pleno da cidadania? Ao que ele mesmo responde dizendo que a imposição do modelo neoliberal de globalização, no qual prevalece a desigualdade de direitos, faz dos bens modernos apenas objeto de consumo para a maioria das pessoas, enquanto reserva o direito do cidadão em decidir sobre sua produção, distribuição e consumo como um privilégio restrito às elites.

Martín-Barbero (2006, p. 12, grifos do autor) acrescenta a indagação sobre

como [poderemos] assumir, então, a complexidade social e perceptiva que hoje reveste as tecnologias comunicacionais, seus modos transversais de presença na cotidianidade, desde o trabalho até o jogo, suas intrincadas formas de mediação tanto do conhecimento como da política, sem ceder ao realismo do inevitável produzido pela fascinação tecnológica, e sem deixar-se apanhar na cumplicidade discursiva da *modernização neoliberal* [...] com o *saber tecnológico*, segundo o qual, esgotado o motor da luta de classes, a história teria encontrado seu substituto nos avatares da *informação e comunicação*?

Esse autor propõe que, para tanto, precisaremos nos empenhar em desentranhar a complexa trama de mediações articuladas na relação entre comunicação/cultura/política. Mas, que implicações isso tem com os processos de hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura? Como podemos perceber, o problema da cultura envolve elementos da sociabilidade e da política, além, é claro, daqueles relacionados estritamente com a formação da identidade, com a aprendizagem ou com a preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura não representa simplesmente um problema técnico, mas tem implicações na produção da vida social e de seus significados.

Sobre isso, Canclini (2008) ressalta que as noções de cultura, de organização social e de cidadania não podem mais ser definidas da mesma maneira como o foram quando se constituíram os Estados nacionais na América Latina, em razão das mudanças radicais dos processos socioculturais. Elas não podem continuar a ser pensadas do mesmo modo como o foram quando a cultura não dispunha de um sistema de comunicação global realizado por meio de satélites, computadores, internet, telefones celulares ou *iPods*.

[Então,] o que se deve saber agora para ser cidadão? Dizíamos que não basta conhecer a realidade do próprio país e que o que recebemos como informação não procede principalmente de livros, jornais e revistas (p. 59).

Sabemos, professores e mestres o que significam e como funcionam o MP3, o GPS, as fusões entre as empresas editoriais, de telecomunicações, de produção de discos e vídeos, ou seja, os instrumentos tecnológicos que hoje tornam visível o que ocorre no mundo, os recursos audiovisuais que organizam o trabalho, as relações de poder e as novas formas de controle social e comunicacional? [...].

É preciso acrescentar [ainda] que as diferenças de geração e entre mestres e alunos não são só de manejo de conteúdos informativos, mas nos modos de acesso e uso da informação. [...] (p. 60).

Não obstante, dois processos tendem a debilitar a relação com a história. Um é a maior dependência de nossas condutas e decisões do sincrônico que do diacrônico devido à reestruturação tecnológica, econômica e cultural da ordem social. O outro fator é que, enquanto as sociedades se reorganizam para nos tornar consumidores do século XXI, a redução dos benefícios sociais e a concentração das decisões em herméticas elites tecnocráticas, nos fazem retroagir a cidadãos do século XVIII: somos consumidores globalizados, mas nos deixam ser apenas cidadãos do local (CANCLINI, 2008, p. 59-61).

O gradativo aumento do acesso à internet e o surgimento dos serviços de comunicação da *Web 2.0* simplificam o acesso de usuários leigos ao universo de informações em fluxo na rede e possibilitam que eles se tornem simultaneamente produtores e consumidores de mensagens na rede virtual. Isso complexifica a comunicação digital e, ao tempo em que oportuniza a inclusão dos sujeitos sociais, pode prestar-se também ao alargamento das desigualdades existentes.

Afinal, quem produz e quem consome as mensagens e os significados em fluxo na rede virtual? A intensa imersão de crianças, adolescentes e jovens em ambientes virtuais e em práticas próprias da cibercultura tem repercussões na constituição das identidades, nas relações sociais, no exercício da cidadania, no consumo e na aprendizagem, que requerem uma problematização cuja *episteme* tenha aportes teóricos e metodológicos apropriados à sua investigação.

A relação homem-tecnologias-cultura tem sido amplamente teorizada pela Filosofia e pela Sociologia, enquanto que a aprendizagem mediada por tecnologias intelectuais digitais tem sido estudada por disciplinas como Neurociências, Ciências da Cognição, Computação etc. No campo científico da Educação, a disciplina Pedagogia da Mídia tem buscado uma problematização das práticas culturais relacionadas com os usos das TID contemporâneas, considerando sua dimensão formativa e seus efeitos na política cultural, no engendramento das hierarquias de classe, de gênero e de etnia e até mesmo na produção dos estereótipos e dos modos de vida. Todavia, no Brasil, os estudos sobre a Cibercultura são mais intensos e frequentes na Comunicação e na Linguística. Em razão disso, acreditamos que a definição de uma pesquisa intercultural, que aborde a cultura acadêmica e sua hibridação com a cibercultura, encontra nos Estudos Culturais da Educação o *locus* profícuo e fecundo de que necessita para se desenvolver.

3.2 A CULTURA E SEUS *LINKS*

Entretanto, o primeiro desafio a ser enfrentado nesta pesquisa foi a busca por uma definição de “cultura” que nos permitisse pensá-la segundo os argumentos que ora apresentamos. Se para a Antropologia esta busca foi uma tarefa árdua e prolongada, para a educação, tomar esse conceito como chave para a compreensão de um problema de pesquisa pode implicar um emaranhado de questões teóricas e metodológicas que inviabilizem a coerência e a consistência do estudo. Ainda assim, optamos por enfrentá-lo em razão de pretendermos inserir novos elementos no debate sobre a cultura acadêmica face às práticas acadêmicas de uso das tecnologias intelectuais digitais, deslocando a ênfase das análises recorrentes, postas ora sobre as tecnologias (não-humanos), ora sobre os(as) aprendentes (humanos) sem, no entanto, enfatizar para o que sucede entre eles (mediações).

Na Antropologia, Laraia (2009) empreendeu desafio semelhante e organizou um livro onde apresenta os estudos que fez sobre as origens do conceito de cultura. Ele relata que o *determinismo biológico* foi a primeira abordagem a reunir teorias que afirmavam que a cultura

era determinada por elementos biológicos. Hoje, os antropólogos estão convencidos de não haver uma correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos de grupos humanos e seus comportamentos culturais.

Sob o nome de *determinismo geográfico*, agrupam-se os estudos que consideram as diferenças do ambiente físico como condicionantes da diversidade de culturas existentes. De acordo com Laraia (2009), essas explicações vêm sendo formuladas desde a Antiguidade por estudiosos como Pollio, Ibn Khaldun, Bodin entre outros. Porém, as pesquisas realizadas a partir de 1920 por antropólogos como Boas, Wissler, Kroeber propuseram novos argumentos que demonstraram a limitação da influência geográfica sobre os fatores culturais.

No final do século XVIII e início do século XIX, o termo *Kultur* (de origem germânica) era empregado para referir-se aos aspectos espirituais de uma comunidade; enquanto que a palavra *civilisation* (de origem francesa) era usada para designar as realizações materiais de um povo. Foi então que, Edward Tylor (1871) resolveu sintetizar ambos os termos e propor o primeiro conceito antropológico para o vocábulo inglês *culture*, definido por ele como um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2009, p. 25).

Convém ressaltar ainda que, foi com Tylor, que a cultura constituiu-se como objeto de um estudo sistemático e passou a ser tratada como um fenômeno natural com causas e regularidades que permitiram o seu estudo objetivo e a formulação de leis sobre o processo cultural. Entretanto, ao destacar o caráter de comportamento aprendido da cultura e desvinculá-la de determinantes biológicos e geográficos Tylor e, mais tarde Kroeber²¹, contribuíram para a construção do pensamento que separa o cultural do biológico, a natureza da cultura.

Dessa maneira, a separação entre homem e natureza fundada no paradigma das ciências naturais visava à desconstrução da ideia de sacralidade e supremacia da natureza, agora submetida ao controle humano exercido a partir do desvelamento de suas leis de regulação e da intervenção/ação cultural sobre o ambiente natural. Laraia (2009) ressalta que, ao supor a igualdade biológica dos homens, Tylor explicou a diversidade das culturas como

²¹As proposições dos autores citados podem ser encontradas em publicações como “Primitive Culture”, de Edward Tylor (1871); e o “Superorgânico”, de Alfred Kroeber (1949). Contudo, os antecedentes históricos do conceito de cultura podem ser encontrados desde John Locke (1632-1704) em seu “Ensaio acerca do entendimento humano”; Jacques Turgot (1727-1781) em “Plano para dois discursos sobre história universal”; e, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) em “Discurso sobre a origem e o estabelecimento da desigualdade entre os homens”.

resultado da desigualdade de estágios, existente no processo de evolução humana. Em razão dessa premissa, o estudo da cultura pela Antropologia serviu, inicialmente, à hierarquização das culturas segundo estágios que compõem escalas de civilização com ampla predominância da cultura européia sobre as demais em uma perspectiva teórica denominada de *Etnocentrismo*.

O autor afirma em concordância com Geertz (1966; 1978) que, apesar de passados mais de um século desde a primeira definição proposta por Tylor, a Antropologia ainda teria como principal desafio nos dias atuais diminuir a amplitude do conceito de cultura, após as centenas de definições que se sucederam e transformá-lo num instrumento teórico mais especializado e poderoso. Desse modo, com o intuito de buscar uma precisão conceitual para a cultura, o autor toma o esquema elaborado pelo antropólogo Roger Keesing (1974), publicado em artigo intitulado “Theories of Culture”, e inicia sua busca pelas proposições de teóricos neoevolucionistas como White, Shalins, Harris, Carneiro, Rappaport, Vayda e outros que definiram a cultura como

sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2009, p. 59).

É possível identificar três abordagens com proposições distintas para o conceito de cultura sob outro conjunto de produções científicas denominado de teorias idealistas. Na primeira delas, a Antropologia Cognitiva, a cultura é definida como sistema cognitivo pelos chamados novos etnógrafos. Laraia (2009, p. 61) destaca, entre essas teorias, o conceito elaborado por Goodenough (s.d.), para quem a cultura é um sistema de conhecimento que “consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade”. A segunda abordagem considera a cultura como sistemas estruturais e, de acordo com a definição formulada por Claude Lévi-Strauss (1976), ela é um sistema simbólico resultante da criação acumulativa da mente humana. Esse antropólogo buscou descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais. A terceira e última abordagem idealista foi desenvolvida nos Estados Unidos principalmente pelos antropólogos Clifford Geertz (1966; 1978) e David Schneider (1968), que concebem a cultura como sistema simbólico. Para Geertz (citado por LARAIA, 2009, p. 62-63), a cultura consiste num

“conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento. [...]Logo,] Estudar a cultura é portanto estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura”.

Outros autores como White e Dillingham (2009) se propuseram a fazer essa mesma discussão conceitual em seu livro “O conceito de cultura”. Eles também partem da concepção de cultura elaborada por Tylor e acrescentam outras definições a esse debate. Como por exemplo: a noção de cultura como ideias na mente, formulada por Walter Taylor (1948) e particularmente conhecida entre os arqueólogos. Cornelius Osgood (1951) complementou-a, afirmando que a cultura consiste em ideias que existem na mente dos antropólogos. Entretanto, tal entendimento da cultura como algo imaterial, não foi aceito pelos antropólogos que realizavam seus estudos e reuniam em museus os artefatos culturais encontrados em suas escavações e expedições.

White e Dillingham destacaram ainda a noção de cultura como comportamento aprendido, que foi refutada por antropólogos como Radcliffe-Brown (1940) e Linton (1936) ao demonstrar que espécies não-humanas também apresentavam comportamentos aprendidos que eram transmitidos de uma geração a outra. Desse modo, tornava-se impossível afirmar a distinção entre os humanos e as outras espécies vivas com base no argumento da cultura, se a definirmos como comportamento aprendido. Além disso, esses antropólogos propuseram que se a cultura era um comportamento, então, deveria ser objeto de estudo da Psicologia, instaurando, assim, uma querela epistemológica.

Para tentar resolver o problema da divisão do território das Ciências Sociais entre os antropólogos, os sociólogos e os psicólogos que estudavam a cultura, Kroeber e Kluckhohn (1952 citados por WHITE; DILLINGHAM, 2009, p. 52) “decidiram que cultura não é propriamente um comportamento, mas sim uma abstração do comportamento”. Contudo, o que se propunha a ser solução tornou-se um novo problema. Afinal, o que é uma abstração? A associação do termo abstração como construção típica ou ideal de algo/alguma coisa que, nesse caso, seria a cultura, fez a questão retroceder ao problema inicial ou ainda conferiu-lhe irreabilidade, uma vez que a cultura seria um “comportamento típico” dos humanos e de outras espécies vivas ou algo que não teria realidade ontológica.

White e Dillingham (2009) afirmam que autores como Linton (1936), Radcliffe-Brown (1940) e Spiro (1951) ao assinalarem o caráter abstrato, irreal e/ou inexistente da cultura, deixaram a Antropologia sem objeto de estudo. Então, White (1959) resolveu propor uma definição antropológica para o termo cultura que considerasse os aspectos materiais e imateriais que a integram e ainda a caracterizasse como um fenômeno específico da espécie

humana e passível de estudo científico. Para tanto, ele definiu a cultura como “a classe de coisas e eventos que dependem da simbologização, que são produtos da simbologização, considerada em um contexto somático e extrassomático” (WHITE, 1959, p. 234). O autor elaborou o conceito de cultura em torno da capacidade especificamente humana de simbologizar, definida por ele como ato de “criar, definir e atribuir significados a coisas e acontecimentos, bem como compreender esses significados que não são sensoriais” (WHITE; DILLINGHAM, 2009, p. 13).

Os autores esclarecem que diferentemente de um “sinal”, o significado de um “símbolo” não é atribuído pela nossa experiência sensorial. O significado de um símbolo não depende apenas de suas propriedades físicas, mas do contexto em que ele é analisado. Um contexto é uma posição arbitrária na qual colocamos algo que queremos avaliar e interpretar. O contexto somático refere-se ao estudo de um símbolo a partir de sua relação com o organismo humano. Enquanto que, no contexto extrassomático, são analisadas as relações entre simbolantes em si. Um simbolante é uma coisa ou evento decorrente do ato de simbologizar.

O discurso articulado é a forma típica de simbologização. É por meio dele, que os homens criam instituições sociais, organizações econômicas, técnicas, tradições e crenças. Desse modo, a cultura existe em organismos, no comportamento interpessoal e em objetos. Logo, a cultura possui um aspecto objetivo que é sua externalidade (materialidade) e um aspecto subjetivo (imaterialidade) que são seus sentidos e seu uso (WHITE; DILLINGHAM, 2009). Essas proposições sobre a cultura foram aplicadas nos estudos realizados no campo científico que White (1959) denominou de “Culturologia”. O culturólogo é um(a) pesquisador(a) que constrói modelos da cultura da humanidade ou de uma cultura particular. As interpretações culturológicas estão classificadas em quatro tipos: interpretações temporais generalizantes (Escola Evolucionista) e particularizantes (História); e, interpretações atemporais generalizantes (Escolas Funcionalistas e Estruturalistas) e particularizantes (Etnografia).

Aldo Bizzocchi é um dos autores brasileiros que se insere nessa discussão conceitual a partir do campo de estudo da Semiótica da Cultura, fundado por Yuri M. Lotman (1971; 1979). Esse campo se propõe ao “estudo científico do processo histórico da cultura de um povo através da análise de sua visão de mundo [...], revelada em suas diversas manifestações semióticas (como literatura, música, danças, costumes, crenças)” (BIZZOCCHI, 2003, p. 23).

No Brasil, destacam-se ainda as pesquisas e as proposições teóricas realizadas por Cidmar T. Pais²².

Em seu livro “Anatomia da Cultura” são apresentadas duas definições para o termo cultura: uma *lato sensu* e outra *stricto sensu*. A cultura *lato sensu* ou antropocultura “é tudo aquilo, que no homem, não é produto exclusivo do instinto biológico e da herança genética; é tudo aquilo que o homem aprende, todo o acervo de conhecimentos transmissíveis de um indivíduo a outro e de geração a geração por meio da linguagem” (BIZZOCCHI, 2003, p. 23). Sob essa definição podem ser agrupadas todas as atividades humanas (tanto as pragmáticas quanto as hedônicas). Entretanto, para o âmbito dos estudos da Semiótica da Cultura, o autor propõe uma definição *stricto sensu* para a cultura que a compreende como “conjunto dos discursos sociais sistematicamente praticados e socialmente institucionalizados cuja função principal ou primária é a função hedônica” (BIZZOCCHI, 2003, p. 58).

Os discursos sociais são aqueles que possuem uma função social relacionada a um objetivo específico e são destinados a um público ou massa, como por exemplo, os discursos científico, político, jurídico, religioso, artístico e pedagógico. A função hedônica tem como fundamento a busca do prazer; enquanto a função pragmática fundamenta-se na utilidade e na funcionalidade. Em geral, todas as atividades humanas podem desempenhar ambas as funções. Entretanto, cada atividade poderá ser caracterizada como pragmática ou hedônica de acordo com a função predominante.

O discurso pedagógico é um discurso social. E como tal, é manifesto em atividades direcionadas a um público massivo. Institucionalizada e obrigatória, a educação constitui-se como direito, mas também como “obrigação/dever” para os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as), que estão submetidos(as) por lei às práticas culturais instituídas pelas escolas. Nelas, o discurso pedagógico apresenta-se permeado por outros discursos sociais (político, religioso, científico, publicitário, midiático, tecnológico), compondo uma complexa rede de significados que são manifestos e compartilhados em práticas culturais heterogêneas vivenciadas nas instituições educativas ao longo de um extenso período de escolarização. Por isso, estudar a cultura, problematizando-a a partir do campo científico da Educação, assume simultaneamente grande relevância e complexidade. Depois de navegarmos pelo percurso teórico e pelas conceituações formuladas pela Antropologia e pela Culturologia, podemos, agora, pensar o conceito de cultura no âmbito das pesquisas em Educação.

²²Outras informações sobre a produção científica nesta área podem ser encontradas nos currículos *lattes* dos professores Aldo Bizzocchi (<http://lattes.cnpq.br/5008533319059621>) e Cidmar Teodoro Pais (<http://lattes.cnpq.br/1250086354025517>).

3.3 CONEXÕES DA CULTURA COM A EDUCAÇÃO

O caráter aprendido da cultura, sua desvinculação de determinantes biológicos, sua função de controle social e sua evolução por acumulação e difusão transformam-na em um conceito-central para a Educação. Para nós, torna-se impossível pensar os problemas científicos desse campo sem considerar os elementos da cultura nele envolvidos. Nesse sentido, os desafios concernentes aos referenciais teóricos e metodológicos devem ser entendidos pelos(as) pesquisadores(as) como próprios do labor científico e comuns a todo e qualquer estudo. Sobretudo, quando o realizamos segundo uma concepção de ciência que, reconhece as especificidades dos saberes de cada disciplina, mas busca a compreensão dos problemas que investiga a partir de uma articulação epistemológica que os integre, ao invés de isolá-los e restringi-los, apriacionando-os em um rol de conceitos, teorias, métodos e autores específicos.

Em se tratando da cultura, a discussão de seu conceito realizada anteriormente, revela sua complexidade ao colocá-la sob o olhar investigativo de tantas áreas de conhecimento como a Antropologia, Comunicação, Linguística e Educação, entre outras, que por meio de estudos específicos, vão constituindo disciplinas como a Antropologia Cultural, a Semiótica da Cultura, a Pedagogia da Mídia e os Estudos Culturais da Educação. As definições formuladas pelas reflexões feitas em cada área e disciplina guardam relações estreitas com a forma pela qual seus objetos de estudo são construídos e com as finalidades de suas pesquisas. Por isso, ora o conceito de cultura é considerado de forma mais abrangente, ora de maneira mais restrita. Ora considera-se apenas sua materialidade, ora a ênfase é deslocada para sua imaterialidade.

Por isso, não temos a pretensão de encontrar “o” ou “um” conceito para a cultura que se preste à compreensão de todo e qualquer problema a ela relacionado. Para efeito desta pesquisa, consideramos pertinente conhecer e compreender os distintos significados que esse conceito assumiu em cada momento e em cada campo científico para, em seguida, articulá-lo como a noção que proporemos para a cultura acadêmica em nosso estudo. Para tanto, buscamos aporte teórico nas discussões realizadas no âmbito dos Estudos Culturais, mais especificamente no conceito proposto por Canclini (2007, p. 41), segundo o qual “a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. Portanto, nesta pesquisa em Educação, a cultura será concebida sob uma perspectiva *lato sensu*, que compreende tanto os objetos (materiais) quanto os processos e os

significados (imateriais) que os(as) aprendentes (re)produzem em suas práticas acadêmicas e compartilham entre si por meio dos discursos sociais institucionalizados.

Ao abordarmos a cultura acadêmica como objeto de estudo, buscamos, então, investigá-la a partir de sua materialidade e imaterialidade, considerando os(as) aprendentes em suas mediações com as tecnologias intelectuais digitais. Nesse sentido, os(as) aprendentes e as tecnologias, em sua materialidade; a linguagem e os significados produzidos e compartilhados nas práticas acadêmicas, em sua imaterialidade, são igualmente importantes para compreender a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura.

Desse modo, para nós, importa pensar a cultura acadêmica como processo que se encontra em constante resignificação, e não em constante evolução. Pois, suas práticas culturais não se desenvolvem em um sentido único – do progresso, condenando o passado ao esquecimento e instituindo indefinidamente “o novo” - inédito que exclui ou aniquila “o antigo”. Quando assim o compreendemos, hierarquizamos a cultura e criamos “culturas”: a do presente, a do passado, a da sociedade, a da escola, a dos pais, a dos filhos, a do impresso e a da cibercultura *etc.* Porquanto, gostaríamos de ressaltar que não pressupomos uma dissociação ou uma oposição entre a cultura acadêmica e a cultura vivida fora das instituições educativas.

Buscar o *link* entre os campos de investigação dos Estudos Culturais e da Educação configura o lugar epistemológico desta pesquisa, preocupada em pensar a cultura acadêmica a partir das mediações dos(as) aprendentes com as tecnologias intelectuais digitais. Como emergiu esse território científico que reúne pesquisas sobre cultura e educação? Em 2002, a IV Conferência Internacional *Crossroads in Cultural Studies*, ocorrida em Tampere, realizada na Finlândia, apontou entre os seus 21 tópicos de interesse o de “Estudos Culturais, Educação e Pedagogia” que resultou na proposta do painel intitulado *Cultural Studies and/in/as Education*. Nele, foram exploradas “a natureza e o perfil da relação entre estudos culturais e educação; a contribuição que os estudos culturais em educação podem aportar para seus discursos e práticas; [e] exemplos de projetos concretos que mesclam educação e estudos culturais”²³ (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 53).

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), pensar os Estudos Culturais da Educação implica reflexões sobre as possibilidades de compartilhamento de conceitos-chave, de apropriações teóricas e metodológicas que conduzam os(as) pesquisadores(as) a compreender de modo mais complexo e multifacetado a educação, os sujeitos e as fronteiras

²³A descrição apresentada por Costa, Silveira e Sommer (2003) em seu artigo é de autoria de Handel Wright, que propôs e coordenou, juntamente com Karl Maton, as atividades referentes ao painel temático mencionado. O texto foi retirado do *site* da Fourth International Conference Crossroads in Cultural Studies.

disciplinares. Ou seja, os Estudos Culturais constituem uma perspectiva de abordagem do campo pedagógico na qual conceitos como cultura, identidade, discurso e representação articulam-se e ganham centralidade nas análises em Educação.

E assim, ressaltam esses autores, contribuições importantes vão surgindo da problematização das práticas acadêmicas, constituídas como objetos de estudo sob uma perspectiva cultural, tais como a extensão das noções de educação, de pedagogia e de currículo; a visibilidade dos dispositivos disciplinares em ação na escola; os discursos sobre identidade e diferença e os processos de subjetivação; as representações de mundo, de sociedade e de sujeito produzidos e disseminados pela mídia, articulando em suas análises teorias e metodologias oriundas de outros campos como os Estudos Culturais da Ciência, os Estudos de Gênero, a abordagem Pós-colonialista, a análise foucaultiana do discurso, a Semiótica, a Análise Crítica do Discurso e os Estudos de Comunicação.

3.4 NAVEGANDO PELOS ESTUDOS CULTURAIS

Em Introdução aos Estudos Culturais, Mattelart e Neveu (2004) relatam o processo histórico de constituição desse campo científico cuja origem remonta ao século XIX, na Grã-Bretanha, onde emergiu um pensamento sobre cultura e sociedade, impulsionado pelo humanismo romântico. Os intelectuais adeptos desse pensamento faziam oposição aos efeitos da “vida mecanizada” como produto da vida moderna. Nesse cenário, surgiram, então, os Estudos Culturais ingleses permeados por uma atitude de crítica cultural da sociedade burguesa, na qual o conceito de cultura se tornou a pedra de toque de uma filosofia política e moral.

Desde as suas origens, os Estudos Culturais se apresentaram como espaços alternativos à militância contra as tradições elitistas, que construíram uma separação hierárquica entre a alta cultura e a cultura de massa; entre a cultura burguesa e a cultura operária; e, entre a cultura erudita e a cultura popular. A centralidade da cultura, empreendida pelos Estudos Culturais, refere-se ao poder instituidor que possuem os discursos circulantes no circuito da cultura que, entendidos como artefatos produtivos, se constituem como práticas de representação que inventam sentidos, transitam e operam a negociação dos significados e o estabelecimento das hierarquias no campo cultural (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). O eixo principal dessas pesquisas é composto pelas relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, expressas em suas formas, instituições e práticas culturais. Entretanto, Escosteguy (1998) destaca que tais pesquisas atribuem à cultura uma autonomia relativa, ou seja, ela

recebe influências das relações político-econômicas, mas não é totalmente determinada por elas.

Na França, Richard Hoggart (1970) é o representante mais conhecido dos Estudos Culturais. Em seu livro “A cultura do Povo”, ele estudou a influência da cultura disseminada na classe operária pelos meios de comunicação. Sua ideia de resistência das classes populares respalda-se na desconfiança da industrialização da cultura. Com Raymond Williams (1921 – 1988) e Edward P. Thompson (1924 – 1993), a resistência à industrialização da cultura se consolida como objeto de pesquisa dos Estudos Culturais por mais de duas décadas. Esses autores concordam com o pensamento de uma história que acontece no interior das lutas sociais e na interação entre cultura e economia. Outros autores, como Gaitskel (s.d.), Ioan Davies (1995) e Butler (s.d.)²⁴ também contribuíram com a ascensão dos Estudos Culturais em suas pesquisas, permitindo que as culturas populares e os estilos de vida das novas classes fossem lidos numa dimensão de mobilidade social, que era desconfortável para os novos grupos de intelectuais (MATTELART; NEVEU, 2004).

Stuart Hall é considerado o quarto pai entre os fundadores desse campo de investigação interdisciplinar e tornou-se o empreendedor e acadêmico mais sistemático da Teoria dos Estudos Culturais. Nascido na Jamaica, em 1932, em uma família de classe média baixa de raça negra, Hall manteve, desde cedo, relações com jovens da classe média negra, com o movimento pela independência de seu país e com instituições do movimento trabalhista que contribuíram com a formação de um intelectual engajado e o conduziram, mais tarde, à Direção do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham, nos anos de 1968 a 1979. Nesse período, Hall atuou como um incentivador das pesquisas sobre as práticas de resistência das subculturas e análises dos meios massivos, atuando como um aglutinador em momentos de distensões teóricas, destravando debates teóricos-políticos e tornando-se um catalisador de diversas pesquisas (ESCOSTEGUY, 2003).

O surgimento do CCCS, na Universidade de Birmingham, em 1964, é o marco de um período considerado como “a primavera dos Estudos Culturais”, ocorrido entre os anos de 1964 e 1980, no qual se reuniram pesquisadores com preocupações e referências heterogêneas (sociólogos, historiadores, especialistas em estudos literários). Os trabalhos produzidos no Centro por esses pesquisadores eram uma combinação de comprometimento social e político, e de ambição intelectual. Nesse momento, o Projeto do CCCS visava à utilização dos métodos

²⁴Os estudos de Gaitskel e Butler foram citados por Mattelart e Neveu (2004) sem a informação das obras consultadas.

e dos instrumentos da crítica textual e literária, deslocando a sua aplicação das obras clássicas para os produtos da cultura de massa e para o universo das práticas culturais populares.

Por isso, Mattelart e Neveu (2004) afirmaram que os Estudos Culturais nasceram de uma recusa do legitimismo e das hierarquias acadêmicas dos objetos nobres e ignóbeis. Suas pesquisas se fixaram sobre temas como a aparente banalidade da publicidade, dos programas de entretenimento, das modas vestimentares *etc.* e privilegiaram métodos científicos capazes de apreender a vida comum, tais como a etnografia, a história oral, a pesquisa em escritos, as autobiografias, entre outros, tomando a cultura como núcleo do comportamento e ponto de partida para o questionamento sobre os desafios ideológicos e políticos.

Esses autores citam como exemplos de estudos realizados por pesquisadores do CCCS: A etnografia de Paul Willis (1977), sobre a tensão entre o comportamento rebelde dos *boyzinhos* e dos *manos* no interior de uma escola; a análise da publicidade do *rock*, realizada por Frith (1983); o estudo sobre as mídias audiovisuais e seus programas de informação e entretenimento, feito por Hall, Hobson, Lowe e Willis (1980); a pesquisa de McRobie, Brunsdon, Hobson, Winship, Harrison (*et. al.*) (1978) – “Women Take Issue”, abordando as questões de gênero; A coletânea “The Empire Strikes Back” (2005), que trata da questão da alteridade e do racismo, da contribuição da componente historiográfica dos Estudos Culturais, dada por Thompson, no Centro de Pesquisa em História Social, por meio do desenvolvimento de estudos relacionados à formação da classe operária britânica e as potencialidades contraditórias da cultura popular.

Nos anos de 1970 e 1980, emergiu, então, um conjunto de estudos específicos sobre a recepção da mídia a partir de modelos como o da codificação/decodificação, proposto por Hall no artigo “Encoding and decoding in television discourse”, publicado em 1973. Ao realizar um esboço do itinerário biointelectual de Hall, Escosteguy (2003) destaca que o autor explora mais intensamente a problemática da mídia em suas produções, no período de 1977 a 1986, identificando a ideologia como categoria fundamental de sua análise, aliada ao reconhecimento da importância da linguagem. Em suas análises, Hall põe em questão tanto o papel reflexivo da mídia quanto a concepção de transparência da linguagem, com destaque para a obra “Culture, Media, Language” (1980), publicada em co-autoria com Hobson, Lowe e Willis.

Na década de 1980, novas modalidades de análise dos meios de comunicação foram definidas, multiplicando-se os estudos dos meios de comunicação, sobretudo, aqueles que abordavam os programas televisivos e os pesquisadores dos Estudos Culturais passaram a se interessar por trabalhos etnográficos. Desse período, podemos destacar as pesquisas realizadas

por David Morley: “The Nationwide” Audience” (1980) e “Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure” (1986). A partir dos anos de 1990, o foco das reflexões diferencia-se da perspectiva tradicional de compreensão das relações entre as categorias poder, ideologia e resistência, fundadas na significação de classe social e passam a recuperar as leituras negociadas dos receptores, valorizando sua liberdade individual e subvalorizando os efeitos da ordem social (ESCOSTEGUY, 1998).

Segundo Matterlart e Neveu (2004), fatores como a globalização da Economia, a fratura das paisagens sociais nas sociedades industriais avançadas, os movimentos das migrações, o processo de homogeneização e de diferenciação da(s) cultura(s) obrigaram a abertura das fronteiras e um reposicionamento dos Estudos Culturais que contribuíram para o surgimento da terceira geração de seus pesquisadores, representada principalmente por Lawrence Grossberg. As pesquisas, então, voltam-se para análises das gerações de jovens e adultos socializadas com o audiovisual, com os recursos da indústria cultural e para as derivações de uma relação descomplexada com a mídia.

Nos anos de 1990, ocorreu uma expansão dos Estudos Culturais motivada por cinco fatores principais: diferenças temporais nos processos de democratização; difusão das pesquisas no mundo anglófono; reforço da rede internacional dos Estudos Culturais com colóquios; assunção do elemento cultural como lugar crescente nas atividades econômicas; e, a mundialização dos Estudos Culturais (ubiquidade do cultural). Nesse contexto, David Chaney (1994) propôs a noção de *cultural turn*, segundo a qual “a cultura deixou de ser componente extraordinária da vida social para penetrar a carne do cotidiano” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 133). O movimento da globalização em relação à grande e rápida disseminação da mídia contribuiu para a ampliação dos Estudos Culturais em outros países, extrapolando o âmbito restrito da comunidade britânica. No século XXI, os Estudos Culturais adquiriram respaldo junto às Nações Unidas, tendo a cultura como lugar de contestação e de negociação sob um olhar político.

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), é possível identificar um conjunto expressivo de pesquisas em centros universitários de programas de mestrado e doutorado no Chile, na Argentina, no México, na Colômbia, no Equador, na Venezuela e no Uruguai que compõem os “Estudios Culturales Latinoamericanos”. Essas produções são associadas a nomes como Néstor Garcia Canclini, Jesús Martín-Barbero e Beatriz Sarlo, embora eles mesmos não se reconheçam afiliados a esse campo científico. Isso porque, a química geradora dos Estudos Culturais Latino-americanos mistura, em medida incerta, a influência dos estudos britânicos, estadunidenses e australianos com uma tradição latino-americana anterior de

ensaios críticos e análises culturais. As temáticas exploradas incluem os processos e artefatos culturais de seus povos na cotidianidade de suas práticas de significação, abordando, por exemplo: a cultura dos bairros populares, o grafite, a apropriação e a reelaboração musical, o *rock*, as subculturas juvenis *etc.*

Muito embora, autores como Canclini tenham afirmado fazer “Estudos Culturais” antes mesmo de ter conhecimento do campo, há certo consenso de que a explosão do que veio a ser chamado de Estudos Culturais Latino-americanos ocorreu mesmo nos anos de 1990, configurando-se como um campo de estudos dentro da tradição crítica latino-americana. Contudo, os textos produzidos sofreram constrangimentos advindos da língua utilizada para a escrita que tiveram repercussão na sua legitimação e disseminação. O espanhol e o português, idiomas que a maioria dos intelectuais latino-americanos domina, são considerados subalternos pela academia em relação à língua inglesa e restringem o escopo de sua circulação e publicação em termos globais.

O periódico científico “Latin American Cultural Studies”, por exemplo, é publicado em língua inglesa. Além disso, Costa, Silveira e Sommer (2003) chamam à atenção para o fato de a intelectualidade brasileira privilegiar as leituras em traduções publicadas dos autores ingleses, americanos e australianos e para a dificuldade de acesso à bibliografia latino-americana que acabam por contribuir para um distanciamento e um tímido aproveitamento das produções dos Estudos Culturais Latino-americanos.

Ao dissertar sobre a constituição desse campo de investigação no Brasil, Ortiz (2004, p. 120) afirma que “os Estudos Culturais não existem no Brasil como área disciplinar”. A institucionalização desse conhecimento encontra-se mais ou menos definida na esfera das humanidades, constituída por disciplinas e atividades relacionadas com a comunicação e as artes. Para o autor, a penetração dos Estudos Culturais nas universidades brasileiras ocorreu na periferia do campo hierarquizado das Ciências Sociais, mais especificamente nas Escolas de Comunicação, sem, no entanto, promover a quebra de fronteiras entre departamentos e disciplinas, característica de sua profícua dimensão multidisciplinar.

Ortiz (2004) ressalta ainda que a institucionalização recente das Ciências Sociais no Brasil, consolidada apenas nos anos de 1970-1980 com o surgimento de um sistema nacional de pós-graduação apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) é um fator que pode justificar, em certa medida, a ausência de consolidação dos Estudos Culturais nas universidades brasileiras. Entre os pesquisadores nacionais, além da reconhecida produção de

Renato Ortiz, podemos destacar as publicações de Ana Carolina Escosteguy, Marisa Vorraber Costa e os estudos desenvolvidos em Programas de Pós-graduação em Educação, em linhas de pesquisa sobre Estudos Culturais em Educação nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS)²⁵ e da Paraíba (UFPB).

3.5 TESSITURAS DE UMA PESQUISA INTERCULTURAL

A perspectiva de pesquisa intercultural, proposta por Canclini, permeia o pensamento de outros autores, a exemplo de Pérez Gómez (2001, p. 11) que concebe as instituições educativas “como instância[s] de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento das novas gerações”. Por isso, essas instituições tem sua natureza, seu sentido e sua função questionados diante da situação de crise social, econômica, política e cultural que vivem as sociedades dos séculos XX e XXI. Divididas entre permanências e rupturas, pressupomos que as instituições educativas não são totalmente determinadas e nem completamente autônomas nos processos de ressignificação da cultura acadêmica em face de sua hibridação com a cibercultura. Pois, embora, tais instituições tendam a seguir as exigências e as demandas sociais, respondendo aos padrões e valores ideológicos estabelecidos, nelas ocorre um “cruzamento de culturas que provoca tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados [...] que ressaltam o caráter sistêmico e vivo dos elementos que influem na determinação dos significados e nas condutas dentro da instituição escolar” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 12).

De acordo com Pérez Gómez (2001), nesse cruzamento de culturas entrelaçam-se a cultura crítica (alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas), a cultura acadêmica (expressa nas definições do currículo), a cultura social (constituída pelos valores hegemônicos do cenário social), a cultura institucional (composta pelos papéis, normas, ritos e rotinas próprios das instituições educativas) e a cultura experiencial (adquirida pelos alunos em intercâmbios espontâneos com seu meio).

Em suas proposições, esse autor considera que a mediação reflexiva dos influxos plurais exercidos por essas diferentes culturas sobre as novas gerações conferem a identidade e a relativa autonomia das instituições educativas, distinguindo-as de outras instituições e instâncias de socialização. Sua função educativa consiste, portanto, em oferecer aos(as)

²⁵Link para acesso à linha de pesquisa “Estudos Culturais em Educação”, da UFRGS: http://www.ufrgs.br/faced/pos/linhas/Estudos_culturais.htm

aprendentes a possibilidade de compreender o valor e os significados dos influxos explícitos ou latentes que recebem durante a participação na complexa vida cultural de sua comunidade.

Desse modo, a interculturalidade deve compor as preocupações e as reflexões sobre as práticas culturais das instituições educativas. Uma vez que, as tecnologias intelectuais digitais como o livro didático, a lousa, o ábaco, blocos lógicos, material dourado e tantos outros, há muito, integram as práticas da cultura acadêmica. O fato de o computador e os recursos telemáticos não terem sido criados inicialmente para fins pedagógicos não deve torná-los estranhos ou interditados na cultura acadêmica. As apropriações pedagógicas dessas tecnologias estão em estado de constante construção pelos(as) aprendentes em suas atividades dentro e fora das instituições educativas. Quer em atividades meio, quer em atividades fim, as tecnologias intelectuais digitais são inventadas e usadas diariamente por crianças, jovens e adultos tanto com funções pragmáticas (escola, trabalho, compras) quanto hedônicas (*hobby, games, redes sociais etc.*).

Porquanto, a cultura é viva e dinâmica, seja ela acadêmica ou não. Ela é um processo em constante movimento de produção, difusão e consumo de bens e significados. Como, então, pretendemos imobilizar a cultura acadêmica instituindo práticas estáticas e permanentes? O conflito cultural que permeia a relação professor-aluno também pode ser observado em outras instâncias sociais e em outros tempos históricos. Desse modo, parece-nos que o problema atual diz respeito principalmente à velocidade e à participação dos(as) aprendentes na produção, difusão e consumo de bens simbólicos nos processos culturais. A aceleração gradativa da velocidade entre a produção e o consumo de bens simbólicos compromete a ressignificação pelos(as) aprendentes das práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais, o que provoca a sensação de separação e distanciamento entre homem e tecnologias.

Destarte, afirmamos que a ideia de separação entre a cultura acadêmica e a cibercultura decorre de um lapso temporal e de uma lacuna político-pedagógica que compromete a ressignificação das práticas culturais realizadas nas instituições educativas, especificamente, daquelas mediadas por tecnologias intelectuais digitais. Eis a importância de tentarmos compreender as misturas entre a cultura acadêmica e a cibercultura a partir do conceito de hibridação, ao invés de concebê-las como culturas separadas. Pois, estabelecer limites severos entre essas culturas impossibilita a mistura e favorece a ascensão de concepções dicotômicas entre os(as) aprendentes.

Em seu livro “Introdução às teorias da cibercultura”, Rüdiger (2003) descreve a trajetória do pensamento tecnológico contemporâneo, agrupando os teóricos em três

principais categorias: (1) tecnófobos/fáusticos; (2) tecnófilos/prometéicos; e, (3) críticos/minervicos. O primeiro grupo é composto por pensadores que crêem nos poderes da informática de comunicação e das biotecnologias como instâncias autônomas em relação à sociedade e, deste modo, consideram-nas uma ameaça potencial à condição humana. Os tecnófilos/prometéicos são representados por teóricos que defendem, algumas vezes de modo pouco racional, as faculdades emancipatória e beneficente da tecnologia que são sempre entendidas como um fator de progresso da humanidade. Enquanto para um terceiro grupo, o dos teóricos críticos, cultura e técnica não devem se contrapor, mas devem ser compreendidas a partir de suas correlações e sínteses históricas (BEZERRA, 2006). A perspectiva intercultural, que norteia esta pesquisa, coaduna-se com as premissas da abordagem crítica.

Martín-Barbero (2006) relembra em seu livro “Dos meios às mediações” que as pesquisas em Comunicação tiveram por longo tempo seu foco voltado para o estudo dos processos de emissão. Nesse caso, os meios possuíam centralidade em suas análises que contribuíram para a formulação de concepções teóricas deterministas. Foi necessária uma reviravolta teórica e metodológica para que o pólo das análises fosse deslocado para a recepção (a audiência), em um movimento que deu visibilidade às resistências e às apropriações realizadas pelo público a partir das práticas culturais de uso dos meios. Contudo, Martín-Barbero (2006) ressalta que o reconhecimento da participação do receptor nos processos de comunicação está se transformando em uma questão de mediações e que a diversidade cultural pode ser concebida como espaço de conflito e de uma dinâmica incontornável.

Em resumo, precisaremos agora estudar a cultura a partir de um olhar voltado para as hibridações e para as mediações. Desse modo, não é possível separar nem as culturas (acadêmica e cibercultura) nem os seus agentes (aprendentes e tecnologias intelectuais digitais). Temos, então, nas instituições educativas um *lócus* adequado à observação dos processos de hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura. Afinal, segundo Pérez Gómez, a mediação cultural seria a função primordial dessas instituições.

Observamos que as análises dos usos das TID nas instituições educativas também seguiram as tendências dos estudos da Comunicação. Ora elas voltam-se para os meios e atribuem às tecnologias o papel central da ação pedagógica, ora deslocam seu foco para os agentes humanos. Caminhamos em direção à terceira via de pensamento, preocupadas em analisar as hibridações e suas mediações.

Quando concordamos com a concepção intercultural e crítica em relação ao ensino e à aprendizagem mediados por TID, passamos a compreender a importância do tratamento

teórico, metodológico e pedagógico dessa questão no campo científico da Educação e no exercício da docência nas instituições educativas. Porquanto, não estão em pauta aqui apenas questões pragmáticas relacionadas com o ato de usar ou não usar essa ou aquela tecnologia. Os elementos dessa discussão deslocam-se para um debate cultural e político que pode ter severas repercussões no exercício da cidadania e na gestão da vida social.

Desse modo, o problema da hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura, formulado nesta pesquisa, está intrinsecamente associado à problemática maior do estudo da cultura contemporânea. A tão anunciada crise de paradigmas na educação decorre também de questões relacionadas com a desconstrução do mundo objetivo e subjetivo, expressas na desreferencialização do real e na dessubstancialização do sujeito, que colocaram o mundo conhecido e a identidade em xeque. O mundo e as pessoas foram transformados, pelo pensamento pós-moderno, em nebulosas mutantes e disformes, que se metamorfoseiam em um espaço desterritorializado e em um tempo real/ubíquo. Nesse contexto, as instituições educativas modernas tem sua função social questionada juntamente com seus objetivos, conteúdos, metodologias, normas, enfim, com sua cultura. Essas pressuposições são, em geral, defendidas por aqueles que acreditam na pós-modernidade enquanto uma nova temporalidade histórica, vivida na contemporaneidade.

O modelo moderno de escola com padrões e normas com pretensões universais, definidos como verdades inquestionáveis, a propriedade do saber e do poder sobre as formas de pensar e de agir do(a) outro(a) com base na racionalização de um tipo ideal de docente e discente, cidadão e cidadã, trabalhador e trabalhadora, homem e mulher *etc.*, também não atende mais a diversidade de interesses e de concepções que ganham visibilidade na contemporaneidade. Logo, não é possível compreender esse estado de coisas sob uma lógica dicotômica. Teremos que imergir nas misturas para ver e tentar compreender a hibridação cultural e suas mediações.

4 SCRIPT METODOLÓGICO

A pesquisa é uma aventura intelectual para a qual partimos munidos de algumas ideias e instrumentos, mas, para concluí-la com êxito, precisamos, sobretudo, usar a criatividade para traçar, percorrer e refazer, se for o caso, as trilhas que nos conduzem ao destino esperado. Essa etnografia virtual foi assim. Uma empreitada acadêmica repleta de idas e vindas do pensamento que, nas malhas da *blogosfera*, tece as redes do conhecimento.

Em informática, um *script* é um conjunto de procedimentos orientados a uma ação. Os *scripts* são linguagens que permitem criar pequenos programas de computador para agregar funções específicas a outros sistemas informáticos. Este texto descreve o *script* de nossa investigação etnográfica pela *blogosfera*, apresentando o nós da rede que interliga pesquisas sobre *blogs* educativos; o *template* (modelo) construído para esta etnografia virtual; a primeira versão (*beta*) desta pesquisa que originou o estudo piloto e a sua atualização. Explicitaremos, por fim, a linguagem iconográfica, os procedimentos da pesquisa e a organização dos dados para as análises, permitindo que o(a) leitor(a) se aproprie dos códigos e dos signos necessários ao diálogo com os textos e as análises seguintes.

4.1 TEMPLATE DE UMA ETNOGRAFIA VIRTUAL

A etnografia é um método de pesquisa recorrente nas Ciências Sociais que teve origem na Antropologia. O termo etnografia é composto pela junção das palavras “*etno*” que significa pessoas, e “*grafia*”, que significa escrever. Esses estudos tradicionalmente são realizados por meio de métodos de coleta sistemática de dados que buscam apreender os significados sociais e as atividades comuns das pessoas e envolvem a participação direta do(a) pesquisador(a) no campo investigado (SILVERMAN, 2009). Em geral, os estudos etnográficos são desenvolvidos segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa e voltam-se para a investigação da cultura de grupos específicos. Dentre as diversas definições formuladas para a etnografia, destacamos a proposta por Aguirre (1995), citada por Sandín Esteban (2010, p. 160), que a apresenta como “estudo descritivo da cultura de uma comunidade ou de seus aspectos fundamentais, sob a perspectiva da compreensão global”.

Desde o seu surgimento como forma de pesquisa social no fim do século XIX, com as longas viagens dos antropólogos para observar as culturas pré-industriais, até a sua evolução e aplicação em outros campos científicos, a pesquisa etnográfica foi e ainda é continuamente reconstruída em seus procedimentos metodológicos a partir das contribuições recebidas de

outras disciplinas. Assim, também o fez a Educação ao constituir a disciplina de etnografia educacional com o objetivo de reunir e analisar dados valiosos sobre os contextos, as atividades, as concepções e as relações que compõem o cenário educativo (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Os educadores aproximaram-se da etnografia para a realização de estudos do cotidiano da sala de aula fundamentados principalmente em técnicas de observação, conhecidos como análises de interações. De acordo com André (2008), uma análise crítica desse tipo de investigação foi realizada e publicada, em 1976, por Michel Stubbs e Sara Delamont no livro “Explorations in classroom observation”. Essa obra é considerada um marco na história dos usos das abordagens etnográficas em educação na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Entretanto, hoje, os etnógrafos nem sempre observam diretamente a cultura investigada. Eles podem se dedicar ao trabalho com artefatos culturais, textos escritos ou registros de interações, conforme realizamos neste estudo.

As principais críticas feitas aos sistemas de observação dos estudos etnográficos referem-se às tentativas de reduzir os comportamentos da sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração. Por isso, André (2008) considera mais apropriado que esses estudos em educação façam uso da abordagem antropológica em virtude da complexidade; da multiplicidade de sentidos que permeiam o contexto da sala de aula; e, constituem o universo cultural a ser estudado. A metodologia de pesquisa dessa abordagem envolve basicamente instrumentos como observação participante, registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias e filmagens.

O *corpus* de dados das etnografias é sempre inacabado, mantendo-se aberto a novas investigações. Suas análises não têm a pretensão de comprovar teorias ou de propor amplas generalizações. Elas buscam mais a descrição e a compreensão dos múltiplos sentidos produzidos pelos sujeitos educativos em suas práticas culturais. No Brasil, a Fundação Carlos Chagas²⁶ e o departamento de Educação da PUC-RJ²⁷ foram pioneiros no desenvolvimento de pesquisas com a abordagem antropológica da etnografia. Os estudos realizados por Luiz Pereira e Aparecida Joly Gouveia são considerados clássicos desse tipo de pesquisa e influenciaram significativamente as investigações científicas em educação. Nas décadas de 1980 e 1990 houve uma profusão de trabalhos etnográficos nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil que visavam à descrição e análise do cotidiano, e das relações escolares.

²⁶Fundação Carlos Chagas: <http://www.fcc.org.br/institucional/>

²⁷Departamento de Educação da PUC-RJ: <http://www.edu.puc-rio.br/>

Contudo, os estudos etnográficos em Educação não devem se restringir à construção de um retrato da realidade observada, mas constituírem-se como processos de reflexão pelos quais se realiza a (re)construção das práticas acadêmicas a partir do desvelamento de suas múltiplas dimensões e contradições. Três principais dimensões são ressaltadas por André (2008) nesse tipo de pesquisa: a institucional/organizacional; a instrucional/pedagógica; a sociopolítica/cultural.

A dimensão institucional envolve a análise de aspectos como formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder, níveis de participação de seus agentes, recursos humanos e materiais e a rede de relações que se forma e se transforma na vida escolar. A dimensão instrucional abrange o estudo das situações de ensino nas quais estão envolvidos a tríade professor-aluno-conhecimento por meio dos objetivos e conteúdos de ensino, dos materiais didáticos, das atividades, das linguagens e dos meios de comunicação e das formas de avaliação do ensino e da aprendizagem. A dimensão sociopolítico/cultural diz respeito aos determinantes macroestruturais da prática acadêmica considerando o contexto histórico, as forças políticas e sociais, as concepções e os valores vigentes na sociedade. Nos estudos etnográficos, essas três dimensões devem ser analisadas em estreita articulação, e não isoladamente, em decorrência da complexidade da cultura acadêmica e de suas práticas.

Dentre as tradições de pesquisa qualitativa em Educação, escolhemos o enfoque metodológico da etnografia para a investigação do problema formulado por este estudo. Nosso estudo constitui-se como uma *etnografia institucional, crítica e com uma orientação temática*. Silverman (2009) destaca que a etnografia institucional é uma aplicação metodológica empregada em Estudos de organizações²⁸, como por exemplo, as universidades e empresas. O autor a define, conforme proposto por Smith (1996), como uma pesquisa que estuda a ação dos indivíduos, vinculada em estruturas maiores de práticas institucionais. A etnografia crítica é marcada principalmente pelo reconhecimento do caráter interpretativo de suas análises, considerando a inevitável participação e influência do(a) pesquisador(a) na construção dos resultados. E, sua orientação temática restringe o âmbito da pesquisa a um ou mais aspectos de uma cultura, a exemplo do trabalho docente, da avaliação, da relação professor-aluno, etc. (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

A cultura acadêmica foi, então, escolhida como cultura específica a ser investigada em face dos seus processos de hibridação com a cibercultura a partir de análises das práticas acadêmicas do ensino superior. A *blogosfera* constituiu-se como campo empírico da pesquisa

²⁸David Silverman (2009, p. 79) cita os estudos realizados por Boden (1994) e Czarniawska (1998) como exemplos de discussões proveitosas realizadas em etnografias institucionais.

e os(as) aprendentes docentes e discentes de instituições federais brasileiras de ensino superior como participantes. Devido à especificidade do campo de pesquisa e da cibercultura, foi necessário lançar mão dos pressupostos metodológicos da etnografia virtual ou netnografia, conhecida como um método de pesquisa originário da técnica etnográfica desenvolvida pela Antropologia, cuja aplicação em pesquisas recentes tem aumentado devido à complexidade das experiências da sociedade digital. Esse método é muito utilizado por pesquisadores(as) das áreas de Comunicação, Marketing, Antropologia e Sociologia.

De acordo com Rocha e Montardo (2005), o termo etnografia virtual é mais utilizado pelas pesquisas na área da Comunicação, enquanto que os estudos da área de Marketing Digital empregam o termo netnografia para referir-se a esse tipo de abordagem etnográfica. No caso desta pesquisa, adotamos o termo etnografia virtual por considerar que ele expressa com maior clareza e objetividade esse tipo específico de etnografia, própria dos ambientes virtuais. Dentre as diversas conceituações formuladas, Kozinets (2002) e citadas por Rocha e Montardo, (2005, p. 13), a etnografia virtual tem sido descrita principalmente como método para “o monitoramento de comunidades *on-line* [sic.], a fim de se estabelecerem hábitos de consumo”. Para tanto, utiliza-se de procedimentos e instrumentos de pesquisa relacionados com as *interfaces* de comunicação disponíveis na rede virtual como correio eletrônico (*emails*), vídeo ou áudio conferências, listas e fóruns de discussão, entre outros. Em nossa pesquisa, empregamos algumas dessas *interfaces* para a realização de entrevistas semiestruturadas e para a coleta dos registros documentais do processo de aprendizagem, encontrados em *posts* e comentários dos *blogs* educativos selecionados para compor a amostra deste estudo.

Os estudos etnográficos, embora diversificados, possuem pressupostos comuns que orientam a ação dos(as) pesquisadores(as) em suas investigações sociais. Sandín Esteban (2010) destaca quatro principais pressupostos ressaltados por Atkinson e Hammersley (1994), que dizem respeito à forte ênfase na exploração da natureza de fenômenos sociais específicos ao invés de partirem para a comprovação de hipóteses apriorísticas, à tendência de trabalhar com dados não estruturados segundo um sistema fechado de categorias analíticas, às análises centradas em números reduzidos de casos e voltadas para interpretações dos significados e das funções das ações humanas nos contextos culturais investigados, cujos relatórios tomam a forma de descrições e dissertações nas quais a quantificação e a estatística, quando presentes ou necessárias, ocupam um papel subordinado e complementar na apresentação dos resultados da pesquisa.

Fundamentadas na perspectiva epistemológica do Construcionismo social, as interpretações que realizamos nesta etnografia virtual não são entendidas como verdades objetivas descobertas a partir da aplicação do método científico. Portanto, os significados apresentados em nossas análises emergiram e foram produzidos a partir da interação da pesquisadora com a realidade e com os(as) participantes da pesquisa. O conhecimento científico aqui se constrói considerando a intencionalidade que remete a uma ativa relação entre a consciência dos sujeitos e o objeto da consciência dos sujeitos. Rejeitando a dicotomia sujeito/objeto do Objetivismo e entendendo que, embora distintos, sujeito e objeto são indissociáveis.

Vários estudos sobre a cibercultura foram desenvolvidos, principalmente, a partir das adaptações da etnografia realizadas por Kozinets (2002) e Hine (2004) para as pesquisas em ambientes virtuais. De acordo com Hine,

La etnografía es una metodología ideal para iniciar esta clase de estudios, en la medida en que puede servir para explorar las complejas interrelaciones existentes entre las aserciones que se vaticinan sobre las nuevas tecnologías en diferentes contextos: en el hogar, en los espacios de trabajo, en los medios de comunicación masiva, y en las revistas y publicaciones académicas. El etnógrafo habita en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo. Ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia como para entender cómo [sic.] funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella (HINE, 2004, p. 13).

Essa autora, citando Woolgar (1996), destaca alguns dos problemas que, em geral, os(as) pesquisadores(as) enfrentam durante a realização de etnografias virtuais (HINE, 2004). O primeiro deles se refere à questão de onde realizar o estudo. Esse problema decorre da existência de duas concepções distintas para a internet: uma que a compreende como um lugar onde se gesta uma cultura; e outra que a considera como artefato cultural (produto de uma cultura). Ambas as concepções são aceitáveis sob interesses distintos, de acordo com as abordagens e os recortes realizados em cada pesquisa. A internet, enquanto em sua materialidade, é produto da cultura tecnológica no século XX, resultante do avanço científico e tecnológico nas áreas de informática e telecomunicações. Entretanto, os usos sociais desses artefatos deram origem a processos de ressignificação e de produção das práticas culturais. Nossos interesses de pesquisa enfatizam esses processos e, nesse sentido, a internet constitui-se como o “lugar” ou o “campo” empírico onde se realizam.

Um segundo problema consiste nos limites ressaltados pelos estudos pioneiros da comunicação mediada por computador. Para eles, a comunicação textual, predominante nesses ambientes virtuais, restringe a transmissão dos códigos sociais e gera conflitos e mal-

entendidos. Esses argumentos foram contestados por estudos posteriores, a exemplo de Rheingold (1993), que apontaram evidências de formas de interação mais ricas e relevantes nesses espaços, que proporcionam a formação de comunidades e podem ser entendidas como constitutivas de uma cultura em si mesma. Para nós, esse problema é inerente a qualquer processo de comunicação, seja ele mediado pela linguagem: oral ou escrita. Não partimos do pressuposto de transparência da linguagem e da imanência do sentido. Antes, consideramos a opacidade constitutiva e a impossibilidade de atribuição de um sentido imanente ao texto. Logo, os sentidos possíveis para um mesmo texto são múltiplos, socialmente produzidos e controlados, conforme propôs a vertente francesa da Análise do Discurso, representada por Michael Pechêux.

Destarte, as tensões e os conflitos relacionados com os “mal-entendidos” são a expressão da disputa de sentidos inerentes aos processos discursivos, que moldam e são moldados indefinidamente em práticas culturais agenciadas no cotidiano das atividades e das relações sociais das quais participam os sujeitos. Desse modo, Silverman (2009) problematiza a ação do(a) etnógrafo(a) ao analisar as informações reunidas em suas observações e escutas dos(as) participantes em entrevistas, afirmando que esse(a) pesquisador(a) deve buscar nos dados coletados não aquilo que as pessoas dizem que “pensam” ou que “sentem”, mas aquilo que elas, de fato, fazem. Numa perspectiva pecheutiana significa atravessar o dito, pensando-o em articulação com aquilo que não foi dito no texto e com outros já-ditos que o precederam, as condições e o contexto histórico de sua produção. Portanto, para nós, a dificuldade maior a ser enfrentada consiste na superação da análise superficial dos registros etnográficos, fundada na suposição de que revelam a “verdade” sobre a cultura estudada.

As dificuldades metodológicas de realização de etnografias virtuais propõem o enfrentamento de outro desafio: realizar a tradução de um método tradicionalmente aplicado a contextos específicos e socialmente delimitados para uma tecnologia da comunicação que parece desintegrar a noção de espaço. Por isso, os(as) etnógrafos(as) têm se lançado em estudos que são realizados tanto em contextos *online* quanto *offline*. Para dar conta do estudo da internet tanto como cultura quanto como artefato cultural faz-se necessário repensar a relação entre espaço e etnografia.

O deslocamento dos(as) etnógrafos(as) para lugares remotos e as interações face-a-face entre o(a) pesquisador(a) e os membros da cultura estudada tem sido elementos determinantes usados como argumento para conferir autenticidade e validade às análises etnográficas. Contudo, podemos aqui dispor da crítica radical feita por Cornelius Osgood (1951), ao afirmar que a cultura consiste em ideias que existem na mente dos antropólogos,

para assinalar que a observação direta e participante do etnógrafo confere apenas relativa credibilidade às suas análises, uma vez que representam apenas uma, dentre tantas outras interpretações possíveis e passíveis de se realizar sobre uma cultura. Muitas delas, principalmente, quando pautadas unicamente nos registros da observação do(a) pesquisador(a) sobre grupos humanos de difícil acesso e comunicação, apresentam resultados que dificilmente poderiam ser comprovados e questionados. Tendo, também, sua autenticidade e validade colocadas sob interrogação.

Esse terceiro problema pode ser resolvido a partir da imersão do(a) etnógrafo(a) em experiências similares a de seus(suas) informantes. Nesse sentido, Hine (2004) argumenta que nesse tipo de investigação etnográfica realizada por meio da comunicação mediada por computador, abrem-se possibilidades para o enriquecimento das reflexões do(a) pesquisador(a) acerca do que significa ser parte da internet, a partir da experiência de uso que ele(ela) faz dos mesmos meios e práticas culturais de seus(suas) pesquisados(as). Além da possibilidade de imersão em práticas da cibercultura, o(a) etnógrafo(a) virtual pode desenvolver estratégias de triangulação de dados que articulem as suas observações pessoais com os registros documentais produzidos pelos(as) participantes da pesquisa e que estão disponíveis para acesso e conhecimento de qualquer outro(a) pesquisador(a) na rede virtual. Ou ainda, escolher trabalhar com registros documentais existentes antes e depois de sua imersão no grupo e na cultura.

Todos os argumentos apresentados demonstram que é possível estabelecer e aplicar critérios que ampliem a credibilidade para esse tipo de pesquisa, quando realizada em ambientes virtuais. No caso específico desta pesquisa, os registros documentais das práticas acadêmicas realizadas nos *blogs* educativos analisados estão disponíveis e abertas na *blogosfera* para serem acessadas e analisadas por quaisquer outros(as) pesquisadores(as) interessados(as) pelo estudo do tema em questão até a data em que os(as) aprendentes docentes autores(as) desses *blogs* permitirem.

Um quarto e último problema apontado por Hine (2004) diz respeito à impossibilidade de determinar, com precisão, a veracidade das afirmações e das identidades dos(as) informantes da pesquisa no ciberespaço. Contudo, ela chama à atenção para o curioso fato dessas discussões sobre a autenticidade da identidade dos grupos estudados serem escassas em relação a outros tipos de etnografia. Mas, em resposta ao problema da veracidade das afirmações dos(as) informantes, a autora argumenta que a flexibilidade interpretativa é inerente a qualquer estudo realizado nas áreas da Sociologia da Ciência e da Tecnologia e na Sociologia dos Meios, posto que as ideias advindas de seus usos práticos se desenvolvem

sempre a partir de um contexto determinado. Sendo assim, os contextos particulares/singulares de interpretação sempre conformarão os estudos da etnografia virtual.

Além disso, nos pusemos a pensar que tanto o anonimato quanto a identificação dos(as) informantes podem igualmente serem condicionantes da veracidade das informações coletadas em pesquisas. É evidente que esse critério, por si só, não define a questão levantada. Fatores outros como o lugar, o contexto, a forma, as pessoas e outros elementos envolvidos no momento da coleta dos dados devem ser considerados na análise da “veracidade” possível de um estudo científico qualquer. Será que os(as) aprendentes docentes desta pesquisa afirmariam o mesmo sobre suas práticas acadêmicas de uso dos *blogs* educativos para um de seus pares em uma conversa informal? O que diriam a alguém de outro campo profissional, a um amigo ou a um familiar? Ou ainda, o que não revelariam a ninguém sobre essas práticas acadêmicas? O que os(as) aprendentes docentes e discentes registrariam em seus *posts* e comentários nos *blogs* educativos se sua participação fosse anônima? Ou seja, tanto a identificação quanto o anonimato configuram permissões e restrições à livre e autêntica participação e expressão dos(as) informantes nas pesquisas realizadas em espaços presenciais ou virtuais. E, talvez o anonimato contribua mais que a identificação em se tratando da veracidade das informações obtidas nas etnografias virtuais.

Cientes de tais questões metodológicas, enfrentamos esses e outros problemas durante o delineamento de nossa pesquisa a partir de constantes questionamentos e reformulações da proposta de realização desta etnografia virtual sobre a cultura acadêmica na *blogosfera*. Preocupamo-nos com as escolhas do campo empírico mais adequado à investigação das práticas acadêmicas na *web*; dos(as) participantes considerando o problema da autenticidade de suas identidades e das informações coletadas; e, da aproximação da pesquisadora da experiência vivenciada pelos(as) participantes por meio da imersão em práticas acadêmicas semelhantes na cibercultura.

Por isso, conduzimos, em paralelo com a coleta e análise dos dados, nossas práticas acadêmicas de uso do *blog* educativo no ensino superior desenvolvidas a partir da imersão há seis semestres letivos na *blogosfera*, a fim de realizarmos o confronto contínuo entre as nossas experiências e idiosincrasias e as dos(as) participantes desta pesquisa. Escolhemos a *blogosfera* como campo empírico para a pesquisa: em virtude das possibilidades de interação disponíveis nos *blogs* educativos, que permitem um registro organizado e sistemático das práticas acadêmicas dos(as) aprendentes docentes e discentes do ensino superior; e por oferecerem recursos que possibilitam a identificação e o contato com os(as) participantes, por meio dos perfis pessoais dos(as) autores(as) dos *blogs*. Por privilegiarmos a identificação

dos(as) informantes como um dos critérios de seleção para a participação no estudo, reunimos todas as informações disponíveis nos perfis dos(as) aprendentes docentes (*email, sites pessoais, telefones de contato, Skype, MSN*), que pudessem proporcionar a comunicação entre os(as) envolvidos(as) na pesquisa no momento de coleta e análise dos dados.

De modo geral, a pesquisa qualitativa realiza-se em seis fases: exploratória, planejamento, entrada no cenário, coleta e análise dos dados, retirada do cenário e elaboração do relatório. Sandín Esteban (2010, p. 160), citando Goetz e Le Compte (1998), aponta que as etnografias em Educação se desenvolvem num processo de caráter circular que pressupõe uma interação constante entre a coleta e a análise dos dados, não havendo, portanto, uma separação ou uma linearidade entre suas fases. Por isso, não é possível estabelecer uma definição rígida para a pesquisa *a priori* em projetos etnográficos, a não ser em linhas gerais, que vão se reconstruindo e reformulando ao longo de sua execução.

O movimento flexível e aberto segundo o qual delineamos esta etnografia virtual é melhor representado pela figura de uma espiral, traçada a partir da articulação cíclica entre os referenciais teóricos e os dados empíricos que, gradativamente, ampliam a nossa compreensão do problema formulado. Esse movimento iniciou-se com as primeiras inquietações oriundas da experiência da pesquisadora e estendeu-se com a busca pela produção científica existente sobre o objeto de estudo e por teorias que pudessem subsidiar a formulação do problema e, posteriormente, a sua análise, circunscrevendo esta pesquisa no campo dos Estudos Culturais em Educação.

Sob essa dinâmica, este projeto etnográfico foi se desconstruindo e reconstruindo por diversas vezes, desde os estudos nos componentes curriculares do Curso de Doutorado, prosseguindo nas leituras e buscas orientadas ao objeto de estudo e tomando sua forma atual no diálogo contínuo com o campo empírico por meio da realização do estudo piloto e da atualização da pesquisa. A seguir, apresentaremos essas duas últimas fases de modo mais detalhado a fim de explicitar as estratégias metodológicas implementadas, e de contribuir com a formatação de outros estudos etnográficos com finalidades e objetivos semelhantes aos nossos.

4.2 VERSÃO BETA: O ESTUDO PILOTO

O enfrentamento das dificuldades inerentes à realização deste estudo requereu um empenho contínuo da pesquisadora para a proposição de estratégias e de soluções que o tornassem possível. Desse modo, não pudemos prescindir da realização de um estudo piloto

com o objetivo de (re)formular os procedimentos metodológicos e delinear o projeto etnográfico submetido ao exame de qualificação da tese. O estudo piloto foi desenvolvido no período de novembro de 2009 a março de 2010 e constituiu-se pelas seguintes ações:

- ✓ Levantamento bibliográfico da produção científica sobre *blogs* educativos;
- ✓ Seleção e leitura de trabalhos acadêmicos e artigos científicos sobre *blogs* educativos;
- ✓ Busca e seleção de *blogs* educativos de autoria de docentes de instituições federais de ensino superior no Brasil;
- ✓ Categorização dos *blogs* educativos selecionados;
- ✓ Elaboração do roteiro para entrevista semiestruturada;
- ✓ Realização de entrevistas semiestruturadas com aprendentes docentes selecionados(as).
- ✓ Pré-análise das entrevistas realizadas e do conteúdo dos *blogs* educativos selecionados.

Os trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) foram selecionados a partir de buscas em duas bases de dados digitais: o Banco de Teses da Capes; e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). As pesquisas foram realizadas utilizando os sistemas de busca disponíveis para os(as) usuários(as) nos *sites* destas duas bases de dados. As buscas foram realizadas considerando a produção científica referente ao período de 2000 a 2010 que resultaram na localização de 51 trabalhos acadêmicos sobre *blogs*, dentre os quais foram identificadas apenas duas teses de Doutorado, conforme detalhamos na seção 2.1 deste texto.

Em seguida, realizamos a pesquisa e a seleção dos *blogs* educativos a partir do uso de dois buscadores: o *Google Blogs*²⁹ e *Blogsblog*³⁰. Entretanto, nossa procura inicial por diretórios que reunissem os *blogs* da área de Educação não obteve êxito. Prosseguimos, então, empregando procedimentos para localizar os *blogs* a partir do uso dos seguintes descritores: *blog* de autoria de professor, *blog* educativo, *blog* pedagógico, disciplina e educação.

O buscador *Google Blogs*³¹ apresentou o maior número de resultados em comparação com os resultados apresentados pelo buscador *Blogsblog*. Essa diferença significativa de

²⁹*Google Blogs*: <http://blogsearch.google.com.br/>

³⁰*Blogsblog*: <http://blogblogs.com.br/>

³¹*Google Blogs*: <http://blogsearch.google.com.br/>

resultados decorre do tipo de sistema informático e dos critérios de recuperação da informação e de posicionamento usados pelo buscador *Google* que, em geral, são os seguintes: a) Trocas de *links*: o posicionamento é diretamente proporcional ao número de *links* que indica um *blog* específico; b) Título das páginas: dizem respeito a uma síntese das *metatags*³² que descrevem o conteúdo de uma página específica; c) Conteúdo das páginas: este critério melhor posiciona um *blog* de acordo com o conteúdo textual em HTML, conteúdos textuais intrínsecos, as imagens e arquivos em *flash*³³ não são recuperados; d) Hierarquia; e) *Metatags*: descrevem um *blog* ou *site* específico; f) *Sitemaps* é um serviço do *Google* para melhorar a indexação de páginas (QUAIS..., 2009). Em razão do exposto, essa ferramenta de busca foi escolhida para a realização do levantamento de *blogs* educativos para compor a amostra desta pesquisa.

A busca e a seleção de *blogs* educativos no *GoogleBlogs* foram realizadas em duas etapas. A primeira coleta ocorreu em dezembro de 2009 com resultado aproximado de 264 *blogs* para a pesquisa avançada por “*blogs* de autoria de professor”. Devido ao grande número de endereços indexados nessa busca, decidimos acessar apenas os *blogs* agrupados em: na última hora; nas últimas 12 horas; no último dia; na última semana; no último mês. A partir do acesso aos *links* listados, localizamos nove *blogs* de autoria de docentes da educação básica e 21 *blogs* de autoria de docentes do ensino superior, dentre os quais seis *blogs* eram publicações de docentes de Portugal, Estados Unidos e Inglaterra (APÊNDICE H).

Desse modo, foi necessária uma segunda etapa de busca na ferramenta *Google Blogs*, realizada em janeiro de 2010, para a localização de *blogs* educativos de autoria de professores(as) da Universidade Federal da Paraíba. Desta vez, utilizamos a pesquisa avançada por *blogs* com a palavra “UFPB” no título. Além da ferramenta de busca *Google Blogs*, enviamos uma mensagem por *email* para todos(as) os(as) docentes do Curso de Pedagogia a Distância apresentando a pesquisa e solicitando que informassem endereços de *blogs* educativos de sua autoria, caso o utilizassem para a mediação da aprendizagem com seus(suas) discentes. Obtivemos como resultado dessas ações, a listagem de 31 *blogs* educativos, dentre os quais, selecionamos dez *blogs* de autoria de docentes dessa instituição federal de ensino superior (APÊNDICE I).

³²São elementos da linguagem HTML ou XHTML usados na estruturação e identificação de *site* ou *blog*. A *metatag* é posta numa etiqueta chamada *head* de um documento HTML ou XHTML e objetivam titular e/ou descrever a página através de textos sintéticos ou palavras-chave.

³³Tecnologia desenvolvida pela empresa Macromedia que permite a criação de animações vetoriais. Disponível em: < <http://www.criarweb.com/artigos/282.php>>

Por fim, foram executadas buscas avançadas a partir da expressão “*blog pedagógico*” e da palavra “disciplina” no título do *blog*, obtendo, respectivamente, uma página com dez *blogs* listados e dez páginas de *blogs* listados pelo *Google Blogs*. Reunimos ainda endereços de *blogs* de docentes citados em artigos científicos sobre o tema e, ao final dessa segunda etapa de coleta de dados, organizamos uma lista com 16 *blogs* de autoria de docentes de instituições federais de ensino superior e um *blog* de autoria de docente de uma instituição estadual de ensino superior no Brasil (APÊNDICE J).

Os 27 *blogs* localizados foram organizados por área de conhecimento em um quadro com informações sobre docente/autor(a), instituição federal de ensino superior, área de conhecimento, curso, total de *posts* publicados, período de publicação (APÊNDICE C). Para a seleção dos *blogs* educativos que compuseram o *corpus* de dados da pesquisa, empregamos os seguintes critérios:

- i) Ser usado como estratégia ou recurso pedagógico pelos(as) aprendentes docentes e/ou discentes;
- ii) Número de *posts* e comentários publicados;
- iii) Tempo de criação e de edição do *blog*;
- iv) Acessibilidade aos(às) aprendentes docentes;

A partir daí, visitamos e selecionamos dois *blogs* educativos de autoria de docentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com base no critério de acessibilidade, para a realização das entrevistas semiestruturadas de nosso estudo piloto. Os contatos com os(as) docentes autores(as) dos *blogs* educativos selecionados foram realizados por *email* e, mediante a manifestação expressa por escrito do termo de consentimento em participar da pesquisa, agendamos as entrevistas, realizadas nos dias 12 e 24 de março de 2010 na sala da coordenação do curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação e no Hospital Universitário.

De acordo com Minayo (1996), o trabalho de campo constitui uma etapa essencial da pesquisa qualitativa. É o momento em que ocorre a interação entre o(a) pesquisador(a) e os sujeitos pesquisados. Esses sujeitos, enquanto integrantes do estudo, são, primeiramente, construídos teoricamente. Entretanto, no trabalho de campo ocorre a relação de intersubjetividade entre o(a) pesquisador(a) e os(as) pesquisados(as). Essa relação suscita conflitos cognitivos decorrentes do confronto entre realidade analisada e pressupostos teóricos, o que provoca a emergência de novos e sucessivos *insights* que vão delineando um processo mais amplo de construção do conhecimento.

Essa entrada no campo requer a definição da identidade do(a) etnógrafo(a) como pessoa de dentro ou de fora do grupo estudado. Ambas as posturas adotadas tem implicações éticas e epistemológicas que precisam ser consideradas no momento da coleta e da análise dos dados. A minha identidade de docente do ensino superior e de autora de *blogs* educativos permitiu-me assumir uma postura de nativa da cultura acadêmica e da cibercultura, orientando um olhar de dentro e aproximando-me das experiências e idiossincrasias dos(as) docentes participantes desta pesquisa. Essa postura foi claramente assumida e revelada aos(às) participantes nos momentos de interlocução e, ao tempo em que poderia implicar à construção de empatias e de uma ambiência favorável ao diálogo aberto e franco entre a pesquisadora e os(as) pesquisados(as), poderia também criar constrangimentos à revelações que supostamente estivessem em desacordo com o que os(as) docentes pesquisados(as) inferissem sobre os interesses e as premissas da pesquisa.

Quer como nativo ou como estrangeiro, a inserção dos etnógrafos em seus campos de pesquisa comporta sempre o enfrentamento dessas questões éticas e epistemológicas. Não há como eliminá-las e propagar uma suposta “neutralidade” do pesquisador, de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa. Contudo, o importante é manter-se, de modo mais consciente possível, atento aos problemas decorrentes da escolha realizada. Destarte, os etnógrafos precisam desenvolver perspicácia para ver e escutar além das aparências e da superficialidade da realidade observada e/ou relatada pelos sujeitos. Buscando perquirir não apenas o que as pessoas falam ou pensam sobre algo, mas como, de fato, materializam e produzem significados para suas ações por meio de práticas culturais compartilhadas. Incluindo-se também o próprio pesquisador, no caso do etnógrafo nativo, como sujeito dessa reflexão e autorreflexão.

Essa postura consiste num exercício contínuo de aproximação e estranhamento em relação à cultura estudada, que pretende minimizar a ocorrência de interpretações predominantemente subjetivadas que impliquem apenas na idealização, e não na problematização e racionalização científica de um tema. E, claro, conferir validade e credibilidade aos resultados das pesquisas etnográficas. Por isso, com o intuito de realizar esse movimento de reflexão e autorreflexão envolvendo as interpretações da pesquisadora e dos(as) aprendentes docentes pesquisados(as), escolhemos realizar nossas análises a partir do entrecruzamento dos dados coletados por meio dos procedimentos de entrevista semiestruturada e análise documental.

A entrevista é um instrumento privilegiado de coleta de dados para as Ciências Humanas e Sociais. Nela, segundo Minayo (1996), a fala dos sujeitos pode revelar as

condições estruturais, os sistemas de valores, as normas e símbolos; ou ainda, transmitir as representações de um determinado grupo em condições históricas, sociais, econômicas e culturais específicas. Entretanto, a autora também ressalta a possibilidade de falseamento dos dados durante a interação entre os sujeitos envolvidos (pesquisador(a)/pesquisado(a)), em virtude das relações de poder e dos aspectos de regulação implícitos nas investigações sociais. Por isso, a entrevista tem como princípio básico a certeza de que as informações coletadas estão submetidas a um controle, por parte tanto do(a) entrevistador(a) quanto dos(as) entrevistados(as), no decorrer de todo o processo. A compreensão desse princípio pode colaborar para uma interpretação mais crítica dos dados no momento da análise.

Optamos pela entrevista semiestruturada por esta ser constituída por questões e pontos de pauta, previamente elaborados a partir dos objetivos da pesquisa, sobre os quais os(as) entrevistados(as) devem expressar-se. Para o estudo piloto, realizamos as entrevistas semiestruturadas, presencialmente, a partir da interlocução direta entre a pesquisadora e os(as) entrevistados(as) por meio da gravação de áudio com equipamento de MP4. Essa opção justifica-se pela necessidade de verificar a validade dos roteiros de entrevista elaborados, procurando identificar a existência de problemas de linguagem presentes nas questões formuladas que pudessem provocar interpretações equivocadas por parte dos(as) entrevistados(as) e resultar no comprometimento dos dados coletados em relação aos objetivos estabelecidos na pesquisa.

As duas entrevistas realizadas no estudo piloto tiveram a duração de 54 min. e 1h18min. Elas foram transcritas na íntegra com o objetivo de validar o instrumento de coleta de dados e reformular as questões propostas, ajustando-as aos objetivos específicos da pesquisa.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi dividido em três blocos, compostos por questões abertas e questões com sugestão de itens de resposta, a saber (APÊNDICE K):

- ✓ Bloco 1: Dados de identificação do(a) professor(a) autor(a) do *blog*;
- ✓ Bloco 2: Dados sobre a experiência com *blogs* educativos;
- ✓ Bloco 3: Análise dos resultados da experiência de uso de *blogs* educativos.

As questões e os itens de resposta propostos em cada bloco do roteiro da entrevista serviram como orientadores para a interlocução entre a pesquisadora e os(as) pesquisados(as). Desse modo, foi possível à pesquisadora a reformulação ou a inserção de questões à medida que os dados eram coletados e aos(as) participantes foi permitida a sugestão de outras alternativas de respostas, acrescentando informações ao roteiro previsto. Em nossas primeiras análises dos dados coletados no estudo piloto, buscamos apreender os significados atribuídos

pelos(as) docentes nos relatos de suas práticas acadêmicas; e, nos registros documentais encontrados nos *posts* e comentários publicados em seus *blogs* educativos. Somente a partir dessas análises iniciais, foi possível formular a tese proposta para a pesquisa e realizar as atualizações em seus objetivos e instrumentos de coleta de dados.

4.3 ATUALIZAÇÕES DA PESQUISA

As ações desenvolvidas durante o estudo piloto possibilitaram a revisão e a modificação do projeto da pesquisa, além da identificação de prováveis categorias teóricas e empíricas a serem consideradas como foco em nossas análises. Para a coleta final dos dados, selecionamos dez *blogs* educativos, dentre os 27 que compunham a amostra do estudo. Após a reformulação dos instrumentos de coleta de dados, decidimos dividir o roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE A), retirando os itens referentes ao *layout* e ao conteúdo dos *blogs* educativos, agrupando-os em um formulário específico para a análise da *interface* dos *blogs* (APÊNDICE B). Mantivemos a subdivisão em três blocos no roteiro da entrevista, retirando questões que geravam respostas semelhantes, reformulando o texto das perguntas e das alternativas de resposta com base nas interpretações e dificuldades de compreensão expressas pelos(as) entrevistados(as).

No bloco 1, concentramos as questões relacionadas com os dados de identificação dos(as) aprendentes docentes e de seus *blogs* educativos. O bloco 2 foi reorganizado apenas com questões estruturadas compostas por mais de uma alternativa de resposta possíveis. O bloco 3, propunha aos(as) entrevistados(as) uma avaliação da própria experiência de uso dos *blogs* educativos a partir de duas questões abertas norteadoras, sendo a primeira delas composta por quatro categorias empíricas identificadas nas análises dos dados do estudo piloto.

Em seguida, enviamos a carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE L) por *email* aos(as) docentes autores(as) dos *blogs* educativos, convidando-os(as) a participarem da pesquisa. De sete docentes contatados nessa segunda etapa de coleta de dados, apenas dois manifestaram interesse em participar. Quatro docentes recusaram-se a colaborar com o estudo e um docente não respondeu ao convite enviado. Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram **cinco** docentes, considerando-se os(as) participantes do estudo piloto (03) e da pesquisa final (02).

Não obstante ao fato de as informações disponibilizadas na *blogosfera*, sem critérios de restrição (*login* e senha) para acesso, serem consideradas de domínio público, a natureza

desta pesquisa em educação requer um tratamento qualitativo dos dados que não pode prescindir do respeito às questões éticas. Desse modo, compõem o *corpus* de dados, apenas as informações coletadas nos *blogs* educativos cujos docentes autores(as) emitiram termo de consentimento.

Como as pesquisas etnográficas pretendem aprofundar-se na investigação de uma cultura a partir da reflexão mais detida sobre aspectos constitutivos específicos, reduzir o escopo do *corpus* de dados é uma tarefa difícil frente ao impulso de reunir e anotar o maior número de informações e observações no campo empírico. Por isso, Silverman (2009) recomenda aos(as) etnógrafos(as) definir estritamente seu problema de pesquisa e procurar limitar a quantidade de dados coletados, indagando-se sempre sobre quais deles são mais apropriados.

Embora possam contar com dados estatísticos para complementar suas análises, as etnografias não partem de comprovações numéricas relacionadas com amostras estatisticamente válidas para a proposição de seus resultados. Contudo, isso não significa menor densidade de informações que subsidiam suas análises. Nesta etnografia, por exemplo, as informações oriundas da interlocução com os cinco participantes da pesquisa geraram 228 minutos de gravação em arquivos de áudio das entrevistas realizadas, que foram transcritas em cerca de 4560 minutos de trabalho, com duração de 20 minutos de transcrição para cada minuto gravado. Os registros impressos dessas transcrições somaram um total de 63 páginas e os registros dos fragmentos de *posts* e comentários coletados nos *blogs* educativos analisados foram organizados em 55 páginas.

Tivemos, então, um *corpus* de dados composto pela seguinte documentação: Formulários de análise da *interface* dos *blogs*; Registros documentais de *posts* e comentários publicados nos *blogs*; Documentos de transcrição das entrevistas. Podemos ainda, acrescentar a esse *corpus* outras anotações complementares referentes às observações decorrentes das leituras realizadas, das experiências pessoais de uso dos *blogs* educativos e dos inúmeros *insights* da pesquisadora no processo de construção desta pesquisa.

Os(as) aprendentes docentes participantes deste estudo atuam nos cursos de Jornalismo, Ciências da Computação, Matemática e Educação Física em instituições federais e privadas de Ensino Superior no Brasil e exercem a docência há um período variável de sete a trinta e cinco anos. Eles(elas) criaram e administram entre um e seis *blogs* educativos e possuem um tempo de imersão nas práticas da cibercultura que variou entre um e seis anos, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

Docentes	Curso(s)	Número de <i>blogs</i> educativos	Experiência docente	Experiência com <i>blogs</i> educativos
01	Jornalismo	06	07 anos	06 anos
01	Jornalismo	05	18 anos	02 anos
01	Matemática, Ciências da Computação	02	10 anos	05 anos
01	Matemática, Ciências da Computação	01	35 anos	01 ano
01	Educação Física	04	08 anos	03 anos

Fonte: Pesquisa/2011

Após a aceitação do convite, solicitamos aos(às) participantes informações sobre dia, horário e sistema de comunicação que seria utilizado para a realização da entrevista. O roteiro reformulado da entrevista semiestruturada foi enviado ao(à) entrevistado(a) por *email* para leitura prévia com antecedência mínima de 72 horas. As respostas às questões fechadas foram reenviadas por *email* para a pesquisadora, após serem respondidas. As questões abertas (Bloco 3, APÊNDICE A) foram respondidas através da interlocução direta em áudio conferências virtuais, realizadas nos dias e horários agendados.

As entrevistas aconteceram nos meses de março e abril de 2011. Para tanto, utilizamos o recurso de áudio dos sistemas de comunicação instantânea do *Skype*³⁴ e do *GTalk*³⁵ com a intenção de aproximar pesquisadora e pesquisados(as) para minimizar os problemas da comunicação escrita. O *software Free Sound Record*³⁶ foi usado para gravar o áudio das entrevistas em formato digital que, logo em seguida, foram transcritas na íntegra. A análise das *interfaces* foi realizada pela pesquisadora durante as navegações feitas em cada *blog* educativo e será apresentada na seção que descreve os *blogs* educativos desta pesquisa.

Escolhemos a análise documental como técnica com o intuito de retirar dos registros documentais, contidos nos *posts* e nos comentários publicados nos *blogs* educativos, evidências que fundamentassem a ratificação, validação e/ou contradição das informações que obtivemos por meio das entrevistas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esses autores esclarecem que a análise documental é uma técnica utilizada para identificar informações factuais a partir de

³⁴*Skype*: <http://www.skype.com/intl/pt/home/>

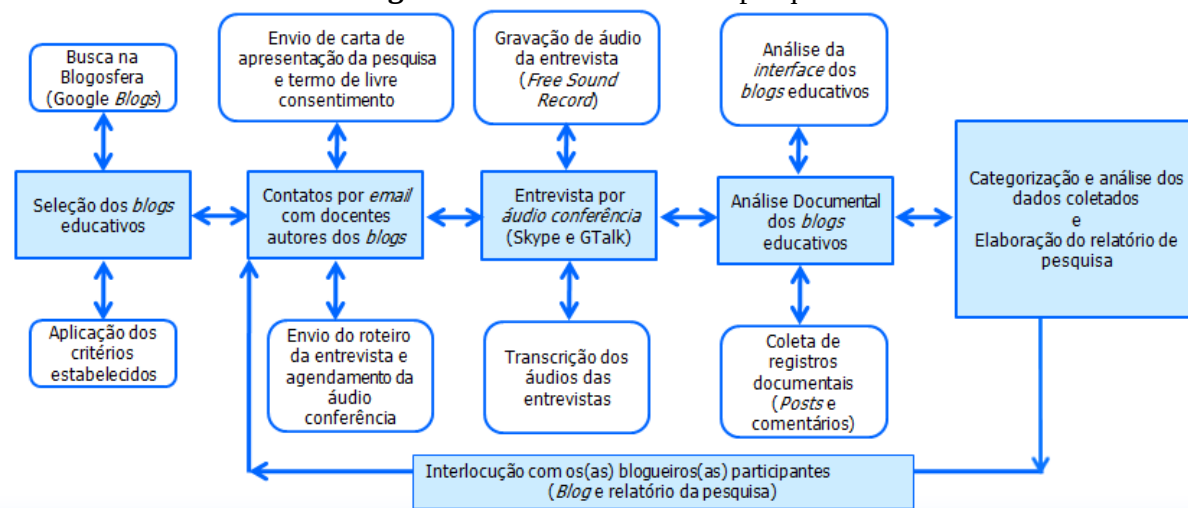
³⁵*Google Talk*: <http://www.google.com.br/talk/intl/pt-BR/>

³⁶*Free Sound Record*: <http://www.baixaki.com.br/download/free-sound-recorder.htm>

questões de interesse do(a) pesquisador(a). São considerados como documentos os textos escritos que possam fornecer informações acerca do comportamento humano. Em geral, estes incluem: leis, regulamentos, normas, resoluções, pareceres, cartas, memorandos, autobiografias, jornais, revistas, estatísticas, programas de rádio e televisão, livros, dentre outros.

Os procedimentos, descritos anteriormente, integraram a metodologia desta etnografia virtual e podem ser visualizados em seu conjunto na figura abaixo. Eles estão representados em um diagrama linear para proporcionar melhor visualização e leitura das informações apresentadas. Entretanto, as setas bidirecionais que os interconecta representam os movimentos de idas e vindas, bem como o trânsito contínuo entre os procedimentos e as ações executados no transcurso do processo de pesquisa. A pesquisa não se encerra com a elaboração do relatório final. Ao invés disso, ela se abrirá à interlocução com todos os(as) participantes e acolherá suas contribuições que, consideradas juntamente com as considerações dos membros da banca examinadora, provocarão novas reflexões e conclusões sobre os resultados a serem comunicados cientificamente por meio de publicações.

Figura 2 - Procedimentos da pesquisa



Fonte: Pesquisa/2011

O ciberespaço é o universo maior desta pesquisa, do qual fazem parte uma diversidade de serviços, em especial, os que constituem a *World Wide Web*. Lévy (1999, p. 17) o define como

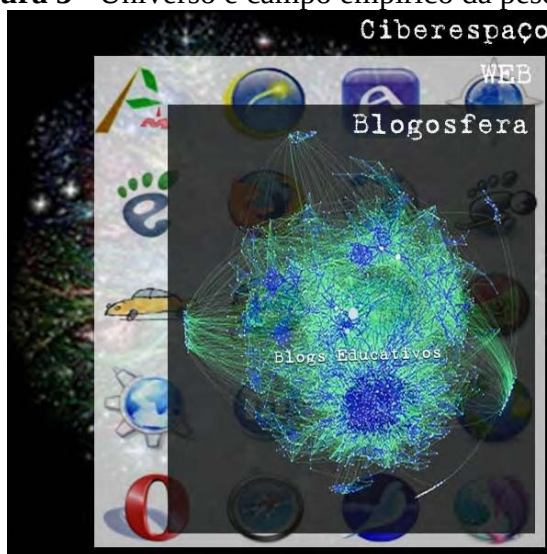
[...] meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infra-estrutura [sic.] material da comunicação digital, mas também o universo oceânico das

informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

A expressão *World Wide Web* (WWW) pode ser traduzida como teia ou rede de alcance mundial. Em termos técnicos, ela é um espaço que permite a troca de informações multimídia (texto, som, gráficos e vídeo) através da estrutura física da internet. Concebida em 1990 por Tim Berners-Lee, a WWW consiste num sistema informático que permite a troca de informações por meio de *interfaces* amigáveis, baseadas no conceito de hipertexto e na linguagem de programação HTML (*HyperText Markup Language*) (MONTEIRO, 2001).

A *Web 2.0* é a segunda geração de serviços *online* da WWW e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo de comunicação (PRIMO, 2007). Os *blogs* são exemplos desses serviços. Os *blogs* constituem um sistema de comunicação dentre inúmeros outros já conhecidos e usados na *web*, tais como: *emails*, salas virtuais de bate-papo, ambientes virtuais de aprendizagens, *sites*, Orkut, *Facebook*, MSN, *Twitter* e outros. Todavia, por seu potencial interativo e sistemático de comunicação, dentre os diversos espaços virtuais existentes para a realização de estudos científicos, escolhemos a *blogosfera* como campo empírico para esta etnografia virtual, de onde selecionamos cinco *blogs* educativos de docentes do Ensino Superior para compor nossa amostra. As figuras 3 e 4 apresentam graficamente o universo da pesquisa, o recorte estabelecido como campo empírico e o conjunto de *blogs* que compõem nossa amostra.

Figura 3 - Universo e campo empírico da pesquisa



Fonte: Pesquisa/2011

Figura 4 - Amostra da pesquisa (05 *blogs* educativos)



Fonte: Pesquisa/2011

Esta pesquisa com ênfase no estudo da “cultura acadêmica”, analisando-a sob uma perspectiva teórica intercultural, considera conjuntamente sua materialidade e imaterialidade como constitutivas dos processos culturais e os(as) aprendentes como representantes sociais, historicamente situados. Entendemos que é por meio da linguagem que a cultura se materializa, tornando possível o trabalho de produção de significados para as práticas acadêmicas compartilhadas pelos(as) aprendentes docentes e discentes.

Por isso, o nosso *corpus* de dados tem natureza textual. Entretanto, em sua análise não tomamos a fala dos(as) aprendentes como livre expressão de suas idiossincrasias, atendo-nos ao seu significado literal, supostamente “explícito” nos textos (oral ou escrito). Em nossas análises, tomamos a linguagem como articuladora dos significados que são produzidos e compartilhados pelos(as) aprendentes em suas práticas acadêmicas. Mas, consideramos que o discurso proferido pelos(as) aprendentes é sempre produzido sob condições históricas, sociais e institucionais específicas que o regulam por meio de um conjunto de regras e interdições. É no interior desses conflitos, próprios da linguagem e da cultura, que os(as) aprendentes conferem os significados “possíveis” para o processo de aprendizagem e redefinem a cultura acadêmica a partir de ciclos de hibridação cultural constituídos por permanências (regulação) e rupturas (transgressão).

Desse modo, os(as) aprendentes docentes e discentes são considerados(as) como representantes sociais da cultura acadêmica. Logo, a eles(elas) não serão atribuídos nomes fictícios ou abreviações/siglas para a identificação individual dos(as) participantes desta pesquisa. Em seu lugar, optamos pela construção de avatares. Em informática, um avatar é a representação gráfica de um(a) usuário(a) em uma realidade virtual. Nesta pesquisa, os

avatares são usados para identificar a posição institucional ocupada pelo(a) participante na cultura acadêmica. Eles foram construídos aleatoriamente e não guardam semelhanças físicas com os(as) participantes do estudo, exceto o avatar que representa a pesquisadora. Os discursos proferidos pelos(as) aprendentes nas entrevistas, nos *posts* e/ou nos comentários dos *blogs* educativos serão apresentados em caixas de diálogo, denominadas de *blockquotes*.

Em informática, a função *blockquote* permite inserir aspas para destacar algo em um *post* no código HTML dos *blogs*. O termo *blockquote* é composto por duas palavras: *block* = bloco e *quote* = citação. Desse modo, um *blockquote* refere-se a uma citação em bloco. Já o recurso de comentários é um *gadget* (pequeno *software*), que pode também ser inserido no código HTML dos *blogs* para criar formulários que permitem aos leitores produzirem e enviarem textos sobre as publicações lidas para os(as) autores(as) dos *blogs*.

Quadro 4 - Iconografia da pesquisa

	Pesquisadora
	Aprendentes discentes
	Aprendentes docentes
	Internautas
	<i>Blockquote1</i> : Caixa de diálogo específica para a transcrição de dados oriundos das entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) aprendentes docentes.
	<i>Blockquote2</i> : Caixa de diálogo específica para a apresentação de dados oriundos dos <i>posts</i> publicados pelos(as) aprendentes docentes nos <i>blogs</i> educativos.
	Comentários: Caixa de diálogo específica para a apresentação de dados oriundos dos comentários publicados pelos(as) aprendentes docentes, aprendentes discentes e internautas nos <i>blogs</i> educativos.

Fonte: Pesquisa/2011

Os dados foram categorizados e analisados com base na perspectiva teórica intercultural que fundamenta esta pesquisa. Eles serão apresentados em *blockquotes* e caixas

de diálogo para serem discutidos de modo hipertextual, articulando as proposições teóricas e os dados empíricos relacionados com o problema e com a tese deste estudo.

A análise de *corpus* de dados textuais em pesquisas qualitativas pode ser realizada com o auxílio de programas de computador ou sob a orientação de diversos métodos de estudo do texto, tais como: a análise de conteúdo, análise do discurso ou análise da conversação. Nessa pesquisa, não utilizamos nenhum *software* específico³⁷ em virtude das limitações financeiras relacionadas com os custos para a aquisição das licenças de uso desses programas e de sua indisponibilidade no programa de pós-graduação em Educação da UFPB.

Sendo assim, a análise foi realizada seguindo os procedimentos de análise de registros etnográficos apresentado por Silverman (2009). A própria organização do roteiro da entrevista configura-se como uma primeira categorização para os dados que, em um primeiro momento, foi orientada pelos referenciais teóricos em articulação com os elementos integrantes do problema de pesquisa e, em seguida, foi reformulada a partir da aproximação experimental com o campo empírico realizada no estudo piloto.

Silverman (2009) cita Atkinson (1992) para explicar que esse tipo de abordagem analítica para registros etnográficos divide o texto (anotações ou transcrições) em uma série de fragmentos. Em seguida, esses fragmentos são reagrupados segundo uma série de títulos temáticos. Atkinson ressalta que esses esquemas de codificação criados proporcionam o delineamento de uma importante rede conceitual, muito útil à organização e apresentação da análise dos dados após a cuidadosa e clara definição de um problema de pesquisa. Entretanto, uma de suas desvantagens reside no risco de o(a) pesquisador(a) limitar sua atenção apenas para essa rede de conceitos e categorias, e desconsiderar outras evidências não-categorizadas. Como solução, ele recomenda a realização de retornos ocasionais aos dados originais para novas leituras investigativas.

A pré-análise desses dados ocorreu por meio de sucessivas leituras que objetivaram a identificação de categorias recorrentes e divergentes relacionadas com as permanências e rupturas da cultura acadêmica a partir de sua hibridação com a cibercultura. Após as leituras, os fragmentos selecionados dos textos transcritos das entrevistas e dos *blogs* educativos foram recortados e agrupados em duas categorias principais: permanências e rupturas (conforme quadro a seguir).

³⁷O NUD*IST é um exemplo deste tipo de programas de computador. Obtenha mais informações no *link*: http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie94/II_310_314.html

Quadro 5 – Primeiro esquema de codificação das categorias analíticas

Permanências	Rupturas
Divisão do trabalho docente (individualização)	Práticas acadêmicas coletivas e colaborativas
Gestão do processo de aprendizagem (Deliberação)	Flexibilização do currículo
Metodologias de ensino centradas na ação do docente ou do discente	Metodologias de ensino centradas na ação compartilhada do docente e do discente
Aprendência individual	Socialização da produção e disseminação do conhecimento.
Relação docente-discente (centralização do poder)	Relação docente-discente (aberturas e transgressões)

Fonte: Pesquisa/2011

Observamos, então, que era possível identificar tanto permanências quanto rupturas em elementos recorrentes que compõem o processo de aprendizagem agenciado pela cultura acadêmica. Dessa maneira, foi necessária nova leitura e recategorização dos dados selecionados segundo categorias fundamentais, definidas de acordo com teorizações propostas por outros estudos sobre a cultura acadêmica, principalmente pelas análises de Pérez Gómez, e sua recorrência nos registros coletados nesta etnografia. Destarte, discutiremos a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura a partir da análise do processo de aprendizagem. E, para melhor organização e exposição dos resultados da pesquisa, as categorias analíticas foram reagrupadas segundo as três principais etapas desse processo: planejamento, execução e avaliação. Em cada etapa, identificamos duas categorias analíticas fundamentais, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 6 – Segundo esquema de codificação das categorias analíticas

Processo de Aprendizagem (Etapas)		
Planejamento	Execução	Avaliação
Trabalho Docente	Metodologia de ensino	Critérios e Mecanismos de controle
Currículo	Relação entre os(as) aprendentes	

Fonte: Pesquisa/2011

Seguindo as orientações metodológicas de Silverman (2009), os dados serão apresentados usando transcrições literais das entrevistas com os(as) aprendentes docentes, dos *posts* e dos comentários publicados em seus *blogs* educativos. Todavia, como os dados apresentados são fragmentos da transcrição de uma fala ou de um texto que, por vezes, são bastante extensos, foi necessário realizar recortes para abreviá-los e torná-los mais objetivos no tocante à categoria analítica em discussão, eliminando repetições de palavras ou períodos, expressões idiomáticas e vícios de linguagens, ou ainda, quando indispensável à omissão de

dados que pudessem favorecer a identificação pessoal dos(as) informantes. As omissões são marcadas pelo símbolo [...] nos *blockquotes* e caixas de diálogo apresentados em nossas análises nos capítulos seguintes. Usamos também o recurso de acrescentar palavras ou expressões que complementam o sentido do texto selecionado, mas que integram a fala do(a) informante em partes anteriores à do fragmento de texto recortado para uso na análise. Essas inserções serão apresentadas sempre entre colchetes. A identificação que adotamos para assinalar omissões e inserções nos *blockquotes* obedece às determinações estabelecidas pela NBR 10520/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que especifica as características exigíveis para a apresentação de citações em documentos.

Os procedimentos e ações descritos no *script* metodológico revelam uma estrutura em funil, característica das pesquisas etnográficas. Seu enfoque progressivo é marcado, primeiramente, pelo desenvolvimento e transformação do problema de pesquisa ao longo do tempo. Para, somente depois disso, ter seu escopo delimitado e sua estrutura interna delineada. Em razão do exposto, frequentemente o(a) pesquisador(a) apenas descobre o que realmente busca no transcurso da própria pesquisa, não sendo raras as vezes em que se distancia ou mesmo abandona os problemas formulados a princípio (SILVERMAN, 2009).

De modo semelhante, desenvolvemos esta pesquisa sob um processo contínuo, gradativamente definido ao longo dos três anos e meio de estudos e investigações empíricas sobre a cultura acadêmica em face de sua hibridação com a cibercultura. Como o fazem os(as) etnógrafos(as), não possuíamos rotas precisas para guiar nossas explorações científicas. Avançamos pelos territórios da cultura acadêmica munidas de instrumentos teóricos e metodológicos que utilizamos para traçar mapas provisórios que propõem apenas um, dentre tantos outros, percursos interpretativos possíveis para a cultura estudada. Nos textos que se seguem, apresentaremos as ferramentas conceituais que subsidiaram a análise do *corpus* de dados desta etnografia e uma cartografia possível para o traçado de mapas dinâmicos para a cultura acadêmica, considerando sempre a historicidade e a heterogeneidade das práticas acadêmicas e dos significados (re)produzidos para o ensinar e o aprender.

5 START: BLOGS E BLOGOSFERA

Os *blogs* foram escolhidos como tecnologias intelectuais digitais com as quais os(as) aprendentes estabelecem suas mediações no processo de aprendizagem. Essa escolha decorreu das características próprias desse sistema de comunicação da *Web 2.0* no que se refere à possibilidade de produção em tempo real de hipertextos cooperativos pelos(as) aprendentes, de registro sistemático do processo de aprendizagem por meio dos *posts*, dos comentários e do potencial de formação de redes de conhecimento abertas à participação de toda e qualquer pessoa no espaço virtual da *blogosfera*.

Partiremos em busca das origens com o intuito de conhecer um pouco melhor o contexto no qual surgiram os *blogs*, o que eles são, como se popularizaram e provocaram a emergência de um espaço virtual chamado *blogosfera*. Além disso, apresentaremos a tipologia específica, a partir da qual categorizamos os *blogs* educativos desta pesquisa e, por fim, descreveremos os elementos que compõem a *interface* dos *blogs* analisados.

Ao pesquisar sobre a origem do termo "*weblog*" e sobre o surgimento do primeiro *blog*, encontramos informações divergentes, apresentadas pelos autores consultados. Gomes e Silva (2006, p. 290) afirmam com base em Orihuela e Santos (2004) que, "a criação do primeiro *weblogue* [sic.] é atribuída a Tim Berners Lee, o criador da *web*, sob a forma de uma página *web* intitulada 'What's new in '92'³⁸, embora o termo *weblog* não tenha sido cunhado pelo próprio". Malini (2008, p. 2) apresenta outra origem para os *blogs*, relatando que seu surgimento ocorreu a partir de 1997 com a atribuição do termo "*weblog*" ao jornal *online* "RobotWisdom"³⁹, pelo norte-americano Jorn Barger. Uma terceira possibilidade é apontada por Montardo e Passerino (2006, p. 2), citando Thompsom (2006), afirmam que o primeiro *blog* chamava-se *Links.net*⁴⁰ e teria sido criado pelo estudante Justin Hall, em 1997. Desse modo, observamos que não há um consenso sobre a autoria do termo nem sobre qual teria sido o primeiro *blog*.

O certo é que a explosão dos *blogs* no ciberespaço só aconteceu com o surgimento da primeira ferramenta de criação de *blogs* – Pitas⁴¹, em julho de 1999. Seguida, um mês depois, pelo *Blogger*⁴² - sistema de publicação *blogs* mais popular na *Web 2.0*. Inicialmente, os primeiros *blogs* funcionavam como filtros para os conteúdos publicados na internet. Em geral,

³⁸ Acesse: <http://www.w3.org/News/9201.html>

³⁹ Acesse: <http://www.robotwisdom.com>

⁴⁰ Acesse: <http://links.net/>

⁴¹ Acesse: <http://www.pitas.com/>

⁴² Acesse: <http://www.blogger.com>

esses *blogs* apresentavam relações de *links* com dicas sobre outros *websites* que veiculavam aos leitores a possibilidade de tecer comentários acerca das publicações.

O que são os *blogs*?

Primo e Recuero (2003, p. 3, grifos dos autores), citando Blood (2002), definem “os *blogs* [como] sistemas de publicação na *Web*, baseados nos princípios de microconteúdo e atualização frequente”. Coutinho e Bottentuit (2007, p. 200) tomam a definição formulada por Gomes (2005, p. 311) para esclarecer, em termos mais técnicos e práticos, o que seria um *blog*.

uma página na *Web* que se pressupõe ser actualizada [*sic.*] com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam ‘*posts*’ – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo *links* para *sites* de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar (COUTINHO; BOTTENTUIT, 2007, p. 200).

Que outras definições são atribuídas aos *blogs*? Em artigo, intitulado “Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet”, Komesu (2004, p. 113) apresenta um conceito de *blog* distinto das definições restritas ao campo da Informática e da Comunicação. Ela concebe “o *blog* como um espaço em que o(a) autor(a) pode expressar o que quiser na atividade da [sua] escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet”, entendendo que esse sistema de comunicação oferece as condições para que os(as) aprendentes possam realizar uma rápida atualização de sua escrita em rede, de maneira distinta das práticas de escrita dos diários tradicionais.

Para Primo e Recuero (2003, p. 3), esse conceito de *blog*, como diário eletrônico⁴³ é reducionista, diante das aplicações contemporâneas que podemos encontrar na *blogosfera*. Esses autores ressaltam que os *blogs* não foram criados com o fim exclusivo de servirem como diários eletrônicos, mas simplesmente como formas de expressão individual ou coletiva. De fato, observamos que os *blogs* podem ser publicações individuais ou coletivas com finalidades diversas, que vão desde a busca por audiência e/ou reputação (autopromoção), reflexão, veiculação de notícias, discussão, até a aprendizagem de temas específicos, processos de educação corporativa ou gestão participativa em empresas.

Esse conjunto composto por *blogs* relacionados aos mais variados temas e áreas de conhecimento (política, religião, educação, economia, comunicação, jornalismo, tecnologia,

⁴³Citado por Primo (2008). Obra original: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (eds.), **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

personais etc.), que reúne e difunde distintas experiências na rede deu origem a um todo heterogêneo, um caleidoscópio sem lógica com suas interações sociais e hiperligações, que tem em comum a interconexão por meio de *posts*, dos *blogrolls* e dos comentários – foi chamado por Willian Quick, em 2001, de *blogosfera* (MALINI, 2008).

Esse autor compreende a *blogosfera* como ponto de encontro entre as redes sociais e tecnológicas e, em concordância com Kerckhove (2006 citado por GRANIERI, 2006), considera os *blogs* como espaços de reflexão compartilhada. Para ele:

[...] a *blogosfera* é uma rede de interações intelectuais diretas e navegáveis, resultado da contribuição gratuita, aberta e verificável das consciências e das opiniões de muitas pessoas sobre assuntos de interesse geral e em tempo quase real. O funcionamento dos *blogs* baseia-se inteiramente nestas conexões (MALINI, 2008, p. 1).

A terminologia aplicada aos *blogs* e à *blogosfera* foi, gradativamente, tornando-se diversa em função de aspectos tecnológicos e da linguagem midiática. Podemos encontrar uma variedade de termos que se referem aos *blogs*, quais sejam: *moblogs*, os *fotoblogs*, os *vídeo-blogs*, os *warblogs*, os *cineblogs*, os *travelblogs*, entre outros. Na Educação, também encontramos termos distintos para fazer referência aos *blogs* que tem finalidades educacionais, tais como: *edublogs*, *blogs* educativos, *blogs* educacionais, *blogs* pedagógicos, *blogs* escolares e *blogs* acadêmicos. Nas seções subsequentes, retornaremos a essa terminologia específica dos *blogs* no campo da Educação para apresentar a tipologia elaborada por outros(as) pesquisadores(as) e para justificar as escolhas da abordagem teórica e empírica dos *blogs* neste estudo.

5.1 RECONFIGURAÇÕES NO LAYOUT: FORMA E CONTEÚDO

As transformações na terminologia aplicada aos *blogs* guardam relações com mudanças em sua forma e em seu conteúdo. O termo *weblog*, por exemplo, foi dividido por Peter Merholz em “*we blog*”, em 1999, para demonstrar sua popularidade, dando origem a palavra *blog*, ao verbo *blogar* e ao sujeito *blogueiro*. Malini (2008) relata que os conteúdos publicados nos *blogs*, no período de 1997 a 1999, eram uma espécie de dicas sobre o que havia de interessante na *web* que funcionavam como filtros, cujo objetivo era conduzir o usuário a outros sítios de informação, sem a intenção de tornar-se ainda um instrumento para a formação de opinião sobre um determinado tema ou fato.

Ele afirma que, a partir de 1999, esse formato tradicional dos *blogs* como lista de *links* sofreu modificações em sua estrutura, permitindo a publicação de conteúdos breves com

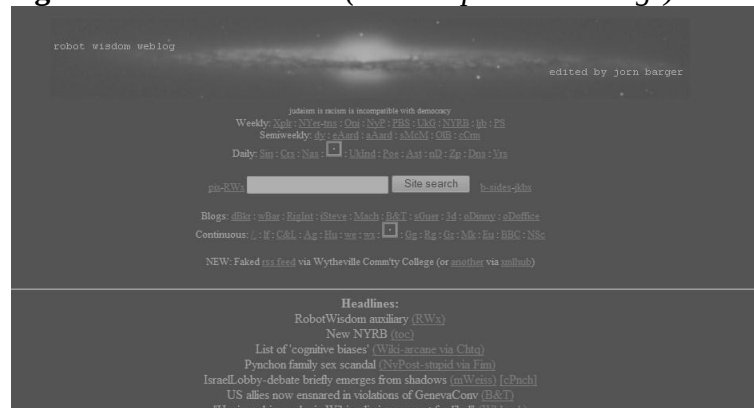
atualização frequente e ricos em hipertextualidade, chamados de *posts*, que são organizados em ordem cronológica inversa nos arquivos do *blog*. Ainda assim, os *blogs* pareciam rudimentares em sua forma e conteúdo se comparados com outras publicações que lhes antecederam (*enzyme* e *journals*). Desse modo, os(as) *blogueiros(as)* pioneiros(as) empenharam-se em tornar esse tipo de publicação na *Web* uma fonte de informações com conteúdos de qualidade e desenvolveram um estilo de escrita conciso, composto por elementos que estimulam o(a) leitor(a) a visitar outros *sites*.

Essas reconfigurações que transformaram os *blogs* de uma simples lista de *links* em sistemas de publicação na *Web* contribuíram para a instituição da escrita informal e da conversação no ciberespaço. Vejamos agora como esse processo ocorreu e de que maneira tais modificações resultaram na transformação do(a) usuário(a) leigo(a) em autor(a) e produtor(a) de conteúdos na internet, no surgimento de novas práticas na cibercultura e na desestabilização dos centros de poder na comunicação digital.

Os primeiros *blogs* eram, na prática, páginas da *web* que reuniam uma coleção de *links* com comentários do(a) autor(a) *blogueiro(a)*. Malini (2008, p. 3-4) explica que Jorn Barger, um dos prováveis criadores do primeiro *blog*, garimpava a *web* e selecionava informações e notícias que publicava em seu *blog* em formato de texto breve, disponibilizando aos(as) seus(suas) leitores(as) os *links* para acesso aos dados originais, sem, no entanto, dispor ainda de mecanismos de conversação entre os(as) leitores(as) e os(as) autores(as). Esses primeiros *blogs*, a exemplo do “RobotWisdom”, seguiam um modelo denominado de lista de *links* e não se voltavam para a produção e nem para a publicação de textos próprios. Nesse período, nenhum sistema de publicação específico para *blogs* encontrava-se disponível para os(as) usuários(as) da *web*, a exemplo do *Blogger* ou do *Wordpress*. Logo, para criar e atualizar um *blog*, o(a) autor(a) *blogueiro(a)* precisava ter domínio de conhecimentos informáticos relativos a linguagem de programação HTML.

Na figura 5, podemos observar o *design* gráfico e o conteúdo predominantemente textual dos primeiros *blogs*, funcionando como índices temáticos que direcionam o acesso a conjuntos de publicações afins, auxiliando os usuários em sua localização por meio dos *links*. A figura 6 apresenta um dos modelos de *layout* gráficos que podem ser encontrados nas ferramentas de criação de *blogs* disponíveis atualmente. Nele, as publicações assumem a forma de hipertextos multimídia que são produzidos ou disponibilizados pelos(as) autores(as) dos *blogs* e dotados do recurso de interação com os(as) leitores(as) por meio de comentários.

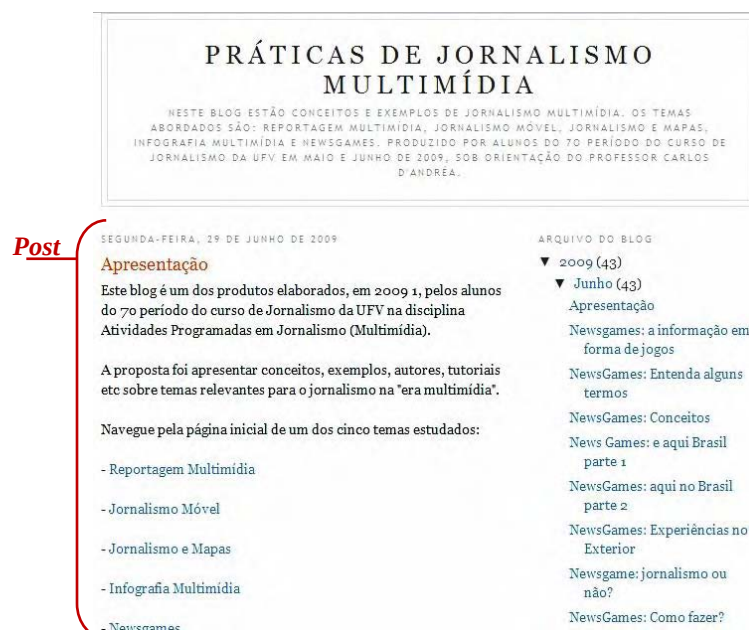
Figura 5 - Robot Wisdom (Um dos primeiros blogs)



Fonte: <http://www.robotwisdom.com/>

No início de 1999, os *blogs* se popularizaram e seu *layout* se transformou, prevalecendo a partir daí, a produção de *posts* curtos, com atualização frequente, caracterizados por uma escrita hipertextual e organizados em ordem cronológica inversa (MALINI, 2008,). Denomina-se de *post* a menor unidade de texto de um *blog*. Trata-se de um bloco de texto, composto por pelo menos um parágrafo, que apresenta informações sobre seu(sua) autor(a) e a data de publicação (PRIMO; SMANIOTTO, 2006).

Figura 6 - Blog Práticas de Jornalismo Multimídia (Exemplo de *blog* contemporâneo)



Fonte: <http://webmultimidia.blogspot.com/>

5.2 TIPOLOGIA DE *BLOGS* EDUCATIVOS

Antes de iniciarmos uma discussão acerca das tipologias possíveis para as aplicações dos *blogs* nos contextos educativos, convém retomar a questão terminológica apontada na seção 2.1 deste texto. Para tanto, recorreremos a um dicionário etimológico para buscar os significados dos termos educacional, educativo e pedagógico.

O termo “educativo” qualifica aquilo “que serve para desenvolver e aperfeiçoar as faculdades intelectuais e morais. O mesmo e melhor que educacional” (BUENO, 1965, p. 1061). O termo pedagógico é relativo à Pedagogia, definida como “arte de instruir e educar as crianças” (BUENO, 1965, p. 2930). Escolhemos empregar o termo educativo em razão de apresentar-se etimologicamente mais adequado à caracterização/adjetivação dos *blogs* no campo da Educação por constituírem-se como meios e não como fim, em si mesmos, do processo de aprendizagem.

No entanto, essa profusão de significados, também ocorrida com os usos dos termos tecnologias educacionais, tecnologias educativas e tecnologias aplicadas à educação, suscita debates entre os(as) pesquisadores(as) que estão relacionados com as distintas concepções teóricas de tecnologias e do poder a elas atribuído na relação entre homem e técnica. O que queremos evitar com a escolha e justificativa do uso do termo educativo em nossa pesquisa é a assunção de ideias e interpretações vinculadas às possibilidades de gestão e de controle dos processos de aprendizagem pelas tecnologias intelectuais digitais e não pelos(as) aprendentes.

As pesquisadoras Gomes e Silva (2006), por exemplo, optaram pela adoção do termo *blogue(sic.)* escolar para referirem-se em suas pesquisas a toda situação em que o *blog* é criado e utilizado por professores(as) e/ou alunos(as), tendo em vista o alcance de objetivos e o desenvolvimento de atividades específicas dos contextos escolares, tanto do ensino pré-escolar quanto do ensino superior, embora considerem que o termo *blogs* acadêmicos seria mais apropriado a esse último nível de ensino. Essa escolha dá-se em razão de os *edublogues(sic.)* ou *blogues* educacionais, como também são chamados em Portugal, serem concebidos por essas autoras a partir de uma perspectiva muito abrangente, sob a qual elas reúnem tanto os *blogs* voltados à atividades escolares, de caráter curricular e extracurricular, quanto os *blogs* que não tendo sido criados para uso em contextos escolares tornam-se, contudo, extremamente educativos e passíveis de serem explorados como recurso ou como estratégia pedagógica.

Para efeito desta pesquisa, adotaremos o termo *blogs* educativos, justificando nossa escolha no sentido etimológico do termo e ressaltando nossa concepção de que esse tipo de

blog se constitui como meio e nunca como fim quando de suas aplicações no processo de aprendizagem. Portanto, definimos os *blogs* educativos como espaços de aprendizagem com potencial pedagógico para o desenvolvimento cognitivo, fundado na colaboração, na interação, na reflexão, na produção e na socialização do conhecimento pelos(as) aprendentes. Encerradas as questões relacionadas com a terminologia, retornemos às tipologias elaboradas para os *blogs* educativos pelos(as) pesquisadores(as) que consultamos em nosso levantamento bibliográfico.

Em seus estudos sobre *blogs*, Gomes e Silva (2006) identificaram uma representação esquemática referente aos usos educacionais dos *blogs*, elaborada por Scott Leslie, em 2003, como ponto de partida para a discussão do tema no âmbito de um debate *online* sobre a utilização dos *blogs* na educação. Leslie sistematizou os principais usos dos *blogs* na educação, considerando três dimensões distintas: “1) escrita ou leitura dos *blogues* [sic.], 2) autoria por alunos ou por professores, 3) *blogues* dirigidos (centrados) ao próprio autor ou dirigido a outros ‘leitores’, num nível de abrangência que pode abarcar a própria *net* (enquanto comunidade de pessoas)” (GOMES; SILVA, 2006, p. 298).

A partir de suas pesquisas na *blogosfera* portuguesa, Gomes (2005) elaborou proposta de sistematização dos *blogs* educativos, fundamentada em duas principais aplicações didáticas identificadas: (1) os *blogs* enquanto recurso pedagógico; e, (2) os *blogs* enquanto estratégia pedagógica. Enquanto *recursos pedagógicos*, os *blogs* educativos podem ser classificados como espaço de acesso à informação especializada e/ou um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Como estratégia pedagógica, os *blogs* educativos podem se configurar como: portfólio digital; espaço de intercâmbio e colaboração; espaço de debate – *role playing*; além de espaço de integração e de abertura ao exterior.

Quadro 7 – Tipologia dos *blogs* educativos

Abordagem pedagógica	Tipos de <i>blogs</i> educativos
<i>Blog</i> como recurso pedagógico	Espaço de acesso a informação especializada
	Espaço de disponibilização de informação por parte do professor
<i>Blog</i> como estratégia pedagógica	Portfólio digital
	Espaço de intercâmbio e colaboração
	Espaço de debate – <i>role playing</i>
	Espaço de integração e de abertura ao exterior

Fonte: GOMES (2005)

A autora admite haver dificuldades na classificação proposta em distinguir uma abordagem de outra, contudo, considera que, sua sistematização, nem sempre clara e arbitrária como tantas outras, auxilia na organização e na exposição de ideias sobre os usos dos *blogs* educativos. Ela afirma que essa imprecisão conceitual está relacionada com as dificuldades enfrentadas para elencar critérios amplos que pudessem servir para a elaboração de uma categorização mais complexa dos *blogs* educativos. Vejamos, então, as definições propostas para cada um dos tipos apresentados por Gomes (2005).

***Blogs* como recurso pedagógico:**

a) *Blogs* como espaço de acesso à informação especializada

O uso de *blogs* como um espaço de acesso à informação especializada resulta da pesquisa e da identificação de *blogs* que abordam temas específicos, sejam curriculares ou extracurriculares. Esses *blogs* publicam informação científica apropriada à faixa etária de seus(suas) leitores(as) e sua autoria é de responsabilidade de pessoas e/ou instituições com mérito e credibilidade.

b) *Blogs* como espaço de disponibilização de informação por parte do professor

Nesses *blogs*, o(a) docente é o(a) autor(a) dos textos publicados, disponibilizando informações de interesse para seus(suas) alunos(as). Ele(ela) atualiza as informações com frequência e articula-as com os conteúdos de suas aulas, promovendo discussões a partir de pequenos textos e comentários; da indicação de *links* para *sites* relevantes; e, de referências a notícias que tenham relação com os assuntos estudados. Nesse tipo de *blog*, o(a) docente pode facultar a participação aos(às) discentes como co-autores(as), contanto que ele(ela) assegure a correção e adequação da informação disponibilizada.

***Blogs* como estratégia pedagógica:**

a) *Blogs* como portfólio digital

Essa aplicação dos *blogs* educativos é uma das mais encontradas na *blogosfera* e frequentemente utilizada no Ensino Superior. Um portfólio pode ter múltiplos propósitos e

funções, principalmente, a possibilidade da sua exploração como forma de registro, organização e apoio para a aprendizagem, constituindo-se também como instrumento de avaliação. “A construção de um portfólio [sic.] deve ser um processo gradual de reflexão e maturação pessoal em diversas dimensões mais do que um simples repositório de documentos e artefactos” (GOMES; SILVA, 2006, p. 292). O *blog* como portfólio digital cria um espaço que permite aos(as) docentes e aos(as) discentes o acompanhamento e a reflexão acerca das temáticas, além de atividades abordadas no transcurso do processo de aprendizagem.

b) *Blogs* como espaço de intercâmbio e colaboração

A realização de projetos de intercâmbio entre instituições de ensino é uma estratégia pedagógica conhecida e utilizada há bastante tempo. Antes, a comunicação entre as instituições envolvidas nesses projetos era estabelecida por meio do envio de cartas pelo correio postal. Com as redes digitais, o correio eletrônico passou a ser o serviço mais utilizado para este fim. Com os *blogs* essa prática assume uma nova forma, mais visível e colaborativa a partir do registro cronológico e permanente das mensagens e das informações publicadas pelos(as) participantes. Além disso, esses *blogs* educativos têm audiência potencialmente mundial e permitem a participação simultânea de um grande número de instituições, docentes e discentes.

c) *Blogs* como espaço de debate (*role-playing*)

Os *blogs* educativos também podem ser utilizados como espaços para a promoção de debates prolongados por meio da estratégia de *role-playing* (desempenho de papéis) a partir da organização de grupos distintos em uma mesma turma ou em turmas diversas para debate sobre um tema específico. Cada grupo participa do debate apresentando argumentos do ponto de vista do(a) personagem ou entidade que representa. Gomes (2005) atribui grande potencial educativo a esse tipo de estratégia por proporcionar o desenvolvimento de competências relacionadas com a pesquisa de informações, o domínio da linguagem escrita, a formação de espírito crítico, tolerância e a abertura para pontos de vista divergentes.

d) *Blogs* como espaço de integração

Como espaço de integração, a autora considera duas versões distintas de utilização dos *blogs* educativos que valorizam a sua vertente de meio de comunicação. Em instituições de ensino compostas por discentes com culturas diversas, por exemplo, a criação de um *blog* coletivo que reúna as experiências e realidades culturais dos(as) participantes pode contribuir com a integração dos(as) discentes que pertencem a minorias étnicas e/ou culturais. Ou ainda, em uma segunda versão, promover a integração de discentes que necessitam afastar-se das atividades escolares por um período prolongado de tempo por motivos de doença, profissionais, entre outros.

Em nossas incursões pela *blogosfera* educativa brasileira, encontramos usos dos *blogs* educativos que coincidem com as aplicações sistematizadas por Gomes (2005). Os quatro primeiros tipos, destacados a seguir, identificam-se com as abordagens de uso dos *blogs* como recurso e como estratégia pedagógica. Enquanto que, o último, embora vinculado a instituições de ensino e de pesquisa não se articula com nenhuma das abordagens e aplicações mencionadas anteriormente.

(1) *Blogs* de professores⁴⁴, que utilizam esse espaço para publicar orientações complementares sobre as disciplinas que lecionam, propor questões, disponibilizar hipertextos com imagens, vídeos ou animações de sua autoria, indicar referências bibliográficas ou *links*;

(2) *Blogs* de projetos educativos⁴⁵, destinados à produção e socialização de conhecimentos sobre temas específicos;

(3) *Blogs* de grupos de pesquisa⁴⁶, que funcionam como “colégios invisíveis⁴⁷” e reúnem os pares de comunidades científicas diversas para interlocução, articulação de suas pesquisas, divulgação e análise de resultados (parciais e/ou finais) e avaliação de textos (artigos, livros etc.).

⁴⁴ Acesse: <http://blogdoprofessorcarlao.blogspot.com/>; <http://franco2008.wordpress.com/>; <http://professorvaz.blogspot.com/>; <http://hamiltont.blogspot.com/>; <http://www.lourdinhas.com.br/blogs/index.php?idblog=115>

⁴⁵ Acesse: <http://www.lourdinhas.com.br/blogs/index.php?idblog=154>; <http://www.lourdinhas.com.br/blogs/index.php?idblog=146>; <http://www.escolassertiva.com.br/blog/>; <http://escoladeredes.ning.com/>

⁴⁶ Acesse: <http://grupoimmi.blogspot.com/>; <http://gjol.blogspot.com/>

⁴⁷ Os colégios invisíveis ganham visibilidade no ciberespaço e assumem o *status* de colégios virtuais, aglomerando os pares para a realização de atividades de revisão e avaliação das pesquisas, através da criação de repositórios de arquivos abertos (*open archives*) denominados de *e-prints* (SENA, 2000). Os repositórios funcionam como conselhos editoriais que conferem confiabilidade e legitimidade às publicações científicas submetidas à sua análise.

(4) *Blogs* de alunos⁴⁸, que funcionam como portfólios digitais e reúnem suas produções no transcurso do processo de aprendizagem e são utilizados pelos(as) professores(as) como instrumentos para avaliação;

(5) *Blogs* de instituições educativas⁴⁹, voltados à divulgação de seu trabalho e à autopromoção;

As tipologias apresentadas servem para demonstrar a variedade de aplicações dos *blogs* educativos encontrada na *blogosfera* e revelar a complexidade da comunicação e da aprendizagem digital. Desse modo, é possível supor que os meios (suportes físicos e sistemas lógicos de comunicação) são elementos condicionantes, mas não são determinantes nos processos de aprendizagem mediados por tecnologias intelectuais digitais, pois os(as) aprendentes instituem usos e aplicações que não foram previstos originalmente pelos(as) criadores(as) dos sistemas e dos serviços disponíveis na *web* e, com isso, provocam a reinvenção dos próprios meios. Tanto Lévy (1993) quanto Castells (1999) ao discutirem o suposto determinismo associado às tecnologias intelectuais digitais apresentam contra-argumentos relacionados com essa possibilidade de abertura e de indeterminação, decorrente das práticas culturais e sociais instituídas pelos(as) aprendentes ao entrarem em contato com essas tecnologias. Por isso, Lévy (1993) defende que

Uma visão puramente ergonômica ou funcional da relação entre humanos e computadores não daria conta daquilo que está em jogo. O conforto e a *performance* cognitiva não são as únicas coisas em causa. O desejo e a subjetividade podem estar profundamente implicados em agenciamentos técnicos.[...]

[...] [Pois,] O que é o uso? [Senão,] o prolongamento do caminho já traçado pelas interpretações precedentes; ou, pelo contrário, a construção de novos agenciamentos de sentido. Não há uso sem torção semântica inventiva, quer ela seja minúscula ou essencial (LÉVY, 1993, p. 56-58, grifo nosso).

Apesar da intertextualidade característica do hipertexto, neste caso dos *blogs*, embora esse sistema de comunicação permita que o(a) autor(a) e o(a) leitor(a) interajam a partir da publicação coletiva de *posts*⁵⁰ e do registro de comentários favoráveis ou contrários, o sistema não permite que o *post* publicado seja alterado pelos(as) leitores(as) sem a anuência do(a) autor(a), como ocorre por exemplo com os *wikis*. Nesse sentido, mesmo ofertando a possibilidade de produção de hipertextos cooperativos, autores(as) e leitores(as) não detêm o mesmo poder na comunicação mediada em *blogs* (LANDOW, 1997, citado por PRIMO,

⁴⁸ Acesse: <http://escreversemsegredos.blogspot.com/>

⁴⁹ Acesse: <http://gjol.blogspot.com/>; <http://agostinhomonteiro.blogspot.com/>

⁵⁰ Nos *blogs*, o termo *post* refere-se a um bloco de texto publicado em uma determinada data.

2007). Pois, o(a) autor(a) administrador(a) do *blog* pode censurar a participação de co-autores(as) e leitores(as) a partir da exclusão de seus *posts* e/ou comentários. Tais elementos integram uma discussão sobre a autonomia, participação e poder nas tramas da rede no capítulo seguinte.

5.3 OS *BLOGS* EDUCATIVOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos os *blogs* educativos que compuseram a amostra desta pesquisa, descrevendo as características de suas *interfaces* e categorizando-os segundo a tipologia proposta por Gomes (2005). Os dados apresentados foram coletados no período de realização do estudo piloto (nov./09 a mar./10) e na etapa final da pesquisa (mar. e abr./11). Entretanto, como os *blogs* são sistemas de comunicação com atualização frequente de conteúdos, os números referentes aos *posts* e comentários publicados são constantemente alterados.

O *blog* “UFAM para o futuro” foi criado em 16 de dezembro de 2008, este continha um total de 694 *posts* e 32 comentários publicados. Sua finalidade foi inicialmente tornar público a proposta de gestão defendida por uma chapa que participava das eleições para a reitoria da universidade para dialogar com a comunidade acadêmica. Com uma frequência intensa de publicação semanal, os conteúdos postados no *blog* propunham discussões sobre a gestão acadêmica e administrativa da educação superior brasileira e divulgavam notícias de interesse da comunidade acadêmica. O aprendente docente criador deste *blog* educativo privilegia a publicação de textos de autoria própria e sua *interface* é composta por um estilo padrão, oferecido pelo *Blogger*, apresentando *gadgets* como caixa de pesquisa, imagem, *script* HTML, perfil, seguidores e arquivos do *blog*, sem acréscimo de outros recursos customizados.

Classificamos o *blog* “UFAM para o futuro” como espaço de debate porque se propõe a promover a discussão de temas de interesse da comunidade acadêmica a partir da publicação de textos de autoria do docente com a colaboração de outros docentes, discentes, servidores ou internautas em forma de textos e notícias que apresentam argumentos e pontos de vista propícios ao conflito de idéias entre autores(as) e leitores(as) por meio dos comentários. Esse *blog* surgiu no contexto de uma campanha para a eleição à reitoria e consolidou-se, posteriormente, como espaço para a mobilização política dessa comunidade e para o acompanhamento das ações da gestão administrativa e acadêmica da universidade.

A figura 7 apresenta o *blog* que analisamos e a figura 8 expõe a rede de *blogs* educativos (*webring*) de autoria do docente, composta por três outros *blogs* sendo dois deles de autoria individual para a publicação de suas experiências em arte, notícias e fatos do dia-a-dia. E um terceiro *blog*, de autoria coletiva, onde contribui periodicamente com a publicação de textos que versam sobre educação, cultura, política e meio ambiente (APÊNDICE M).

Figura 7 - Blog educativo UFAM para o futuro



Figura 8 - Webring dos blogs educativos do aprendente docente



Fonte: <http://ufamparaofuturo.blogspot.com>

Fonte: Pesquisa/2011

O *blog* “Novas Mídias”, criado em 10 de julho de 2005, tinha um total de 421 *posts* e 175 comentários publicados. A periodicidade com que as publicações eram realizadas partiram de mais de um *post* por dia. Em seguida, foram sendo reduzidas para uma frequência semanal e depois mensal. Os conteúdos são diversos: notícias e atualidades, divulgação de eventos, textos de autoria própria, *links* para outros *posts* ou *sites*, resenhas e/ou comentários de leituras, fotos, vídeos, materiais didáticos da disciplina, anotações e informes de aulas, discussões de conteúdos. A *interface* do *blog* segue o modelo *picture window* do *Blogger*, com customizações feitas pelo aprendente docente inserindo páginas para organização dos conteúdos publicados (currículo, publicações, trabalhos de/com alunos, recomendados, fontes de pesquisa e fotos) e códigos HTML para inserção de *twitpic*, últimos *tweets*, imagens (livros), *links* recentes e contador de usuários *online*, além de *gadgets* padrões como perfil e arquivo do *blog*.

A maioria dos *posts* publicados pelo aprendente docente é de autoria própria. Ele demonstra uma prática de escrita com intenção informativa e colaborativa, pretendendo ser

um “nó” na rede de aprendizagem e estabelecendo diálogos com seus(suas) leitores(as) por meio dos comentários. Para tanto, esse aprendente docente escreve os textos emitindo sua opinião, comentando e propondo questões sobre o assunto, de modo a provocar o posicionamento do(a) leitor(a). Ele se utiliza do recurso ~~tachado~~ na formatação dos textos para indicar as edições posteriores realizadas nos *posts* publicados, informando a data da atualização entre parênteses da seguinte forma: (Atualização em dd/mm/aa). Essas atualizações são provocadas pelos diálogos estabelecidos com os(as) leitores do *blog* por meio dos comentários. Logo, o texto publicado nunca está pronto, acabado. Mas, é sempre um hipertexto aberto em contínuo estado de reconstrução.

O *blog* “Novas Mídias” tem o maior tempo de existência em relação a todos os outros selecionados para compor nossa amostra. E, ao longo do período de seis anos, foi sofrendo reconfigurações em sua forma, conteúdo e finalidade. Talvez isso decorra do fato de as tecnologias intelectuais digitais serem objeto de estudo da disciplina ministrada por esse aprendente docente. Desse modo, observamos que esse *blog* pode ser classificado tanto como recurso quanto como estratégia pedagógica. Como recurso pedagógico, ele foi utilizado como espaço para a disponibilização de informação especializada pelo aprendente docente, publicando textos de autoria própria. Como estratégia pedagógica, o *blog* educativo se configurou como portfólio digital e espaço de debate, interação e colaboração.

A figura 9 apresenta o *blog* “Novas Mídia” que, embora inicialmente, vinculado a uma disciplina específica, acabou se configurando como um *blog* educativo para publicação e divulgação de textos relacionados com os estudos e a produção científica do aprendente docente. A rede de *blogs* esboçada na figura 10, integra quatro outros *blogs* educativos criados pelo aprendente docente para serem usados como portfólios digitais e espaço de debate, interação e colaboração, com autoria compartilhada com os(as) aprendentes discentes no processo de aprendizagem em disciplinas que ministra (APÊNDICE M).

Figura 9 - Blog educativo Novas Mídias

Fonte: <http://novasm.blogspot.com/>

Figura 10 - Webring dos blogs educativos do aprendente docente

Fonte: Pesquisa/2011

O blog “Matemática e as Tecnologias da Informação”, criado em 02 de setembro de 2009, possuía 22 *posts* e nove comentários publicados, no período de coleta de dados desta pesquisa. Foram observadas sequências de publicação semanais, seguidas de grandes lapsos temporais entre os meses do ano. A maioria dos *posts* publicados são textos de autoria própria, voltados à discussão dos conteúdos curriculares estudados na disciplina. O *blog* tem uma *interface* baseada no modelo *Simple* do *Blogger*, com *gadgets* padrões como perfil, arquivo dos *blogs* seguidores e customizações referentes à inserção de código HTML para contador de visitantes e relógio, conforme figura 11. Apesar desses *gadgets* não favorecerem a criação de espaços de aprendizagem na *blogosfera* nem uma maior interação com os(as) leitores(as) do *blog*, os aprendentes docentes informaram que essa comunicação é estabelecida através de respostas enviadas por *email* aos visitantes e por diálogos presenciais com outros(as) docentes e com discentes. A partir dessas trocas de mensagens, os *posts* publicados são relidos e podem sofrer atualizações.

Esse *blog* é utilizado tanto como recurso quanto como estratégia pedagógica. Enquanto recurso pedagógico, ele pode ser classificado como um espaço de acesso à informação especializada, resultante da pesquisa e da produção científica sobre conteúdos curriculares, publicadas pelos(as) aprendentes docentes em linguagem adequada ao público alvo. Como estratégia pedagógica, esse *blog* constitui-se como espaço de intercâmbio e

colaboração aberto para a comunicação dos(as) aprendentes docentes e discentes com outras instituições, pesquisadores, docentes e discentes interessados no estudo e na produção científica de um determinado campo de conhecimento.

Figura 11- Blog educativo Matemática e as Tecnologias da Informação



Fonte:

<http://matematicadainformacao.blogspot.com/>

Figura 12 - Webring dos blogs educativos do aprendente docente



Fonte: Pesquisa/2011

Esse *blog* tem autoria coletiva de quatro aprendentes docentes. Dentre eles, apenas dois de seus autores participaram da pesquisa, durante o estudo piloto. Um desses docentes possui dois outros *blogs* pessoais que utiliza para publicação de poesias e de reflexões sobre o ensino de Matemática (APÊNDICE M).

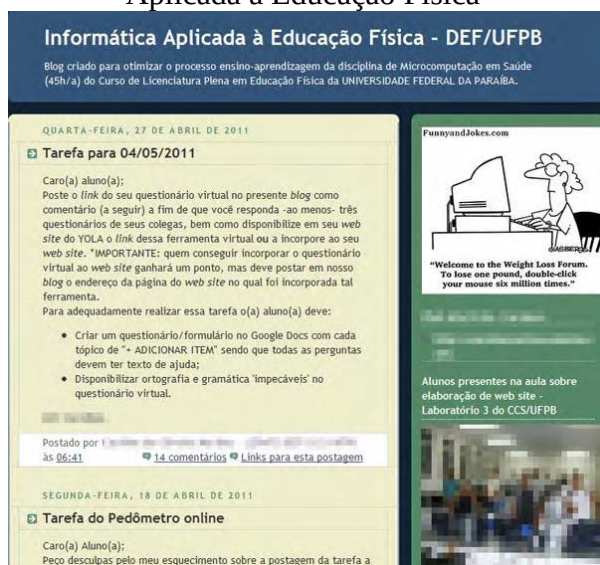
Nos *blogs* “Informática Aplicada à Educação Física” e “Aprendizagem Motora” não foi possível identificar a data de sua criação, pois os *posts* e os comentários publicados são deletados a cada semestre. Por isso, esses *blogs* apresentam um pequeno número de postagens registradas em seus arquivos. Os conteúdos são selecionados, os textos são produzidos e publicados pela aprendente docente e, em geral, abordam temas, atividades e informações relacionadas com o conteúdo curricular das referidas disciplinas com uma frequência de publicação que varia de uma semana a intervalos longos e irregulares de tempo. A *interface* do *blog* é simples, com poucos *gadgets* que permitem maior interação entre os(as) autores(as) e os(as) leitores(as) tais como perfil, arquivos do *blog*, imagem, *blogroll* e enquete.

Esses *blogs* educativos foram usados como recurso pedagógico, servindo à disponibilização pela aprendente docente de informações relacionadas com as disciplinas ministradas, a exemplo de planos de curso e atividades a serem realizadas pelos(as)

aprendentes discentes. Em paralelo, eles foram também utilizados como estratégia pedagógica, funcionando como portfólios digitais para o registro das atividades pelos(as) discentes por meio da comunicação estabelecida nos comentários e como instrumento didático para o acompanhamento e a avaliação do processo da aprendizagem. Nos *posts*, a aprendente docente publica as atividades propostas com as orientações necessárias à sua realização. Os(as) aprendentes discentes utilizam o recurso dos comentários para publicar as respostas das atividades solicitadas. A autoria discente é realizada individualmente a partir da criação de *sites* pessoais onde publicam suas produções textuais.

As figuras 13 e 14 apresentam o *layout* dos *blogs* educativos usados no processo de aprendizagem das disciplinas referidas abaixo. A figura 15 apresenta a *webring* composta por mais dois *blogs* criados e administrados pela aprendente docente. Um deles com a finalidade de publicar informações sobre estilo de vida saudável e o outro para disponibilizar os arquivos digitais de materiais didáticos (textos, *slides*, imagens, *links* etc.) das disciplinas ministradas (APÊNDICE M).

Figura 13 - Blog educativo Informática Aplicada à Educação Física



Fonte: <http://informaticaefufpb.blogspot.com/>

Figura 14 - Blog educativo Aprendizagem Motora



Fonte: <http://aprendizagemmotora.blogspot.com/>

Figura 15 - Webring dos blogs educativos da aprendente docente



Fonte: Pesquisa/2011

Os interesses acadêmicos são os propulsores da ação docente quando este se propõe a criar um *blog* educativo para mediar o processo de aprendizagem. As análises das *interfaces* gráficas dos *blogs* educativos integrantes de nossa amostra demonstram ser esse o foco da ação docente. Porém, a *interface* gráfica de um *blog* tem grande relevância, juntamente com o conteúdo publicado, para o alcance dos objetivos estabelecidos e da comunicação pretendida. Desse modo, mais que um documento de acesso público, o *blog* precisa ser concebido como meio de comunicação e de aprendizagem com características éticas e estéticas específicas. Para tanto, há que serem feitas escolhas relativas aos conteúdos publicados, à linguagem empregada, ao *design* (letras, cores, imagens) e aos recursos de comunicação com os(as) leitores(as), entre outras. Todas essas escolhas articulam-se com um conjunto de conhecimentos técnicos da área de informática que, em geral, configuram-se como obstáculos ao uso dos *blogs* educativos.

De acordo com Lévy (1993, p. 176), “a noção de *interface* remete a operações de tradução, de estabelecimento de contato entre meios heterogêneos. Lembra ao mesmo tempo a comunicação [...] e os processos transformadores necessários ao sucesso da transmissão”. Por isso, a escolha de letras, cores e imagens que compõem o *design* de um *blog* precisa ser cuidadosamente pensada para que a informação disseminada e a comunicação pretendida atinjam os fins esperados. Esses elementos compõem um padrão específico para o *blog* educativo e permitem aos(as) autores(as) e leitores(as) apropriarem-se de símbolos, códigos e

mapas visuais que serão empregados durante a navegação e a comunicação nesse espaço virtual.

Os estudos desenvolvidos pela Ergonomia contribuem para a determinação de padrões estéticos que proporcionem conforto, acessibilidade e otimizem o bem-estar durante as interações humanas com os sistemas informáticos. Enquanto que as pesquisas realizadas pela Arquitetura da Informação voltam-se à organização da informação de modo a atender as necessidades informacionais dos(as) usuários de um sistema, preocupando-se com a localização, a distribuição, a codificação e os mecanismos de busca/recuperação da informação.

Quando associados, tais elementos estéticos favorecem a leitura, reduzem o tempo gasto com a localização da informação procurada, otimizam o tempo útil de permanência no *blog* educativo, estimulam o interesse e motivam à interação entre os(as) aprendentes. Desse modo, detalhes como as cores das letras e do plano de fundo, o tamanho e o tipo de letras utilizadas, a quantidade e a disposição das informações na tela, o formato multimídia e hipertextual dos conteúdos publicados (imagem, áudio, vídeo etc.) são fundamentais à ambiência dos *blogs* educativos e precisam ser considerados pelos(as) aprendentes docentes.

Aspectos éticos relacionados aos conteúdos publicados e às regras que regem a comunicação nesses espaços virtuais também são elementos condicionantes da aprendizagem nos *blogs* educativos. As práticas de colagem e mixagem de texto são comuns em publicações na *blogosfera*. Os(as) autores(as) costumam publicar *posts* de sua própria autoria ou de terceiros. Entretanto, os(as) aprendentes docentes e discentes precisam elencar os critérios que serão aplicados ao uso de informações de outros(as) autores(as), respeitando a propriedade intelectual e os direitos autorais. Além disso, a comunicação entre autores(as) e leitores(as) deve pautar-se em uma ética construída nas relações de reciprocidade e respeito. Nesse sentido, as normas de netiqueta e a polidez⁵¹ são aspectos essenciais à interação nesses espaços de aprendizagem. Juntas, elas sugerem as maneiras de identificação, formatação e cordialidade das mensagens e de contextualização, qualidade, credibilidade, responsabilidade e relevância dos conteúdos publicados e das interações estabelecidas.

A linguagem empregada nos *blogs* educativos pode ser especializada ou informal. Essa definição é uma escolha do(a) autor(a) e guarda estreita relação com a audiência pretendida. Se o *blog* for concebido para ser um espaço público irrestrito deve optar pela linguagem informal. Mesmo se tratando de um *blog* com objetivos acadêmicos, os *posts*

⁵¹Os artigos publicados por Lima, A. (2010) e Santos, R. (2010) abordam especificamente as estratégias de polidez na interação em *blogs*.

publicados precisam ser escritos em uma linguagem pouco técnica e bastante compreensível para qualquer leitor(a) - leigo(a) ou especialista. Nesse caso, os *posts* publicados buscam a popularização científica e conformam práticas de comunicação da ciência com o público em geral. A opção por uma linguagem extremamente especializada é mais apropriada para *blogs* com acesso e audiência restritos. Ou seja, enquanto a linguagem informal abre-se ao diálogo público, buscando a comunicação dos conhecimentos científicos produzidos e o cumprimento da função social da ciência; a linguagem formal volta-se à discussão interna entre os pares de uma comunidade acadêmica com o intento de produzir, criticar, validar ou aprofundar o conhecimento científico.

A *interface* dos *blogs* educativos analisados nesta pesquisa atende, em grande medida, aos aspectos éticos que ressaltamos, primando pelo cuidado com questões referentes à propriedade intelectual e aos direitos autorais dos conteúdos, publicados em uma linguagem pouco especializada, que evidencia intenção de abertura e proximidade, característicos de comunicações que buscam a popularização científica. Porém, foram identificadas mensagens cuja interação carece da observância de aspectos éticos, sobretudo, das normas de netiqueta e estratégias de polidez, que favoreçam relações de reciprocidade, respeito e cordialidade entre os(as) aprendentes docentes, discentes e internautas e os envolvam em uma comunicação dialógica e profícua para o desenvolvimento de processos de aprendizagem e para a produção colaborativa do conhecimento.

Adequações estéticas também podem ser feitas com o objetivo de construir um *design* gráfico que atenda aos aspectos ergonômicos e informacionais para otimizar a interação dos(as) aprendentes com a *interface* dos *blogs* educativos e entre si. Principalmente, no tocante ao desenho de um padrão estético que articule de maneira harmônica cores, fontes, imagens e organização das informações publicadas. Para tanto, é possível criar uma estrutura que subdivida a área do *blog* em quadros (*frames*) e menus com páginas destinadas à exibição sistemática de informações específicas, facilitando sua organização e localização pelos(as) aprendentes e internautas.

É indicado também acrescentar recursos que ampliem as possibilidades de disseminação de seus conteúdos e de comunicação entre os(as) aprendentes, tais como: divulgação dos *links* das postagens por *email*; do compartilhamento no *Twitter*, *Facebook* e *Orkut*; de acompanhamento das publicações por *Feed* ou *RSS*. Além de permitir a identificação do(a) autor(a) do *blog* por meio da descrição publicada em seu perfil e disponibilizar dispositivos síncronos e assíncronos para a comunicação direta entre autor(a) e leitores(as) como endereço eletrônico; *scripts* para *chat* ou *links* para áudio e vídeo

conferência; exibição de *tweets* recentes; canais de arquivos de *podcasting* e álbuns digitais. Dentre os *blogs* analisados nesta pesquisa, o “Novas Mídias” apresenta grande parte desses recursos em sua *interface* gráfica.

Encerradas as discussões sobre as origens, a terminologia e o *layout* dos *blogs*, esclarecidos o conceito e a tipologia adotados para o estudo e as análises dos *blogs* educativos nesta etnografia virtual, prosseguimos para a apresentação de proposições teóricas relacionadas com os conceitos de cultura acadêmica, cibercultura e hibridação que fundamentam nossas reflexões.

6 HIBRIDAÇÃO: MIXAGENS DA CULTURA ACADÊMICA E DA CIBERCULTURA

Trataremos agora da hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura, buscando uma compreensão de como essas mixagens tornam-se possíveis, que elementos participam desse processo e como eles se relacionam de modo a favorecer ou restringir a instituição de práticas acadêmicas híbridas. Por fim, discutiremos sobre a possibilidade de os *blogs* educativos serem espaços de aprendizagem nos quais a hibridação cultural se realize a partir das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais.

A discussão que empreendemos baseia-se primordialmente no estudo realizado por Pérez Gómez (2001), publicado no livro “A cultura escolar na sociedade neoliberal”. Por concebermos a cultura em sua definição *lato sensu*, considerando sua materialidade e imaterialidade constituintes, em nossa pesquisa, propomos a definição da cultura acadêmica como conjunto complexo dos processos de produção, circulação e consumo de significados, realizados através das práticas acadêmicas e compartilhados por meio dos discursos pedagógicos nas instituições educativas.

Por sua complexidade, o estudo da cultura acadêmica tem um escopo amplo que compreende aspectos externos e internos que vão desde a política educativa até a micropolítica das interações entre os(as) aprendentes que definem a convivência na instituição. Pérez Gómez (2001) ressalta que a cultura acadêmica é caracterizada por aspectos como hierarquia escolar, currículo, ritos e costumes da vida social na escola, avaliação dos docentes, relações entre os docentes e discentes, dentre outros fatores que determinam seu funcionamento.

Em instituições educativas com uma organização predominantemente instrumental, orientada para a consecução de fins definidos externamente pelo sistema de ensino, o cumprimento da função acadêmica de transmitir conhecimentos e de avaliar os(as) aprendentes torna-se sua prioridade, realizada por meio de rotinas rígidas e lineares de organização do tempo-espço das aulas e do intercâmbio entre os(as) aprendentes. Bizzocchi (2003) entende que essa instrumentalidade é própria da função pragmática das práticas culturais fundamentada na utilidade e na funcionalidade das atividades humanas.

Essa pretensão de objetividade e eficácia do processo de aprendizagem é buscada a partir da dessocialização das relações entre os(as) docentes e discentes e do controle técnico e burocrático exercido pela gestão. Agindo com esse fim, tais instituições educativas demarcam fronteiras que mantêm separados tanto o contexto da vida pessoal e social dos indivíduos quanto o contexto objetivo das disciplinas e das interações acadêmicas, contribuindo assim

para uma concepção dicotômica que separa a cultura acadêmica de outra(s) cultura(s). Essa separação limita as possibilidades de hibridação cultural, impedindo que os(as) aprendentes se envolvam voluntária e deliberadamente nas práticas acadêmicas, compartilhem formas ativas de interpretação e de ação para que, desse modo, reconstruam seus esquemas de pensamento, sentimento, atuação e os significados do ensinar e do aprender.

Em contrapartida, quando uma instituição educativa possui uma organização que articula a vida social e a vida acadêmica, buscando estabelecer relações de continuidade, mas não de separação, com contextos variados de onde obtém apoio e recursos materiais e simbólicos para as suas práticas culturais, ela se transforma no que Pérez Gómez (2001) denominou de espaço ecológico de vivência cultural. O autor argumenta que,

a escola não pode, portanto, ser entendida como um mecanismo objetivo de precisão, independentemente do conteúdo das tarefas [acadêmicas] e do sentido das interações [entre os(as) aprendentes], porque a eficácia de tais interações sociais está mediada pelos sentidos que os sujeitos dão às relações nas quais se envolvem (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 161).

Para ele, a ação espontânea e interessada dos sujeitos origina efeitos não-previstos no funcionamento oficial das instituições educativas e provocam o surgimento de novos e distintos propósitos e funções. Essa ação espontânea e interessada dos sujeitos integra o que Bizzocchi (2003) define como a função hedônica das práticas culturais, que tem como fundamento a busca do prazer, da satisfação pessoal e/ou coletiva. Em geral, todas as atividades humanas podem desempenhar ambas as funções. Entretanto, cada atividade poderá ser caracterizada como pragmática ou hedônica de acordo com a função predominante.

Quando ocorre a predominância do pragmatismo na cultura acadêmica, as limitações impostas aos interesses, atitudes e idiosincrasias dos(as) aprendentes restringem o intercâmbio e a mixagem com outras culturas e ocasionam a perda da virtualidade da crítica, do contraste e dos conflitos necessários para a reconstrução permanente dos significados das ações, instituindo-se uma aprendizagem egocêntrica e doutrinária.

Em contrapartida, a predominância da função hedônica e da ação interessada dos(as) aprendentes na cultura acadêmica faz com que as instituições educativas promovam um sentido de comunidade e de pertencimento a um projeto cultural que favorece a autoaprendizagem e a autorreflexão e institui processos de aprendizagem.

Pérez Gómez faz referência aos estudos de Doyle (1977; 1990) para explicar que a escola e a sala de aula compõem um meio ecológico complexo; um cenário psicossocial vivo e mutável que é definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, confrontam-se problemas de ordem prática e problemas de definição incerta que

não podem ser resolvidos a partir da aplicação de regras ou procedimentos previamente estabelecidos. Desse modo, o conhecimento emergente deve ser “elaborado no próprio cenário incorporando fatores comuns e específicos que constituem a situação fluida e mutável da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 190).

Por isso, esse autor considera que, com base em uma perspectiva epistemológica, não seria apropriado às instituições educativas cederem à inércia de formulações e propostas transmitidas e impostas pela pressão dos interesses dominantes na cultura social ou na cultura acadêmica. Uma vez que, a cultura constitui-se como um importante fator de influência que dever ser objeto de análise e consideração no estudo e na compreensão da natureza dos processos educativos.

Pensando de maneira semelhante, Tiffin e Rajasingham (2007) concebem as universidades como um tipo especial de sistema de comunicação composto por quatro elementos principais: professores, alunos, conhecimento e problemas. Eles afirmam que a constituição do conhecimento e das funções atribuídas aos professores e aos alunos depende da *episteme* na qual a universidade se fundamenta. Desse modo, os processos de transição e as mudanças em curso estão intrinsecamente vinculados à sua perspectiva epistêmica.

Em geral, a *episteme* que governa o ensino nas universidades também é centrada no caráter instrumental e no pragmatismo dos processos educativos e, por isso, apresenta forte tendência à permanência de práticas acadêmicas, que se impõem de maneira a doutrinar aos docentes e discentes, provocam o esvaziamento de sentido da ação a partir do fechamento da cultura acadêmica em si mesma e imobilizam a reconstrução de significados para o ensinar e o aprender.

A cultura acadêmica se materializa principalmente nas ações realizadas pelos(as) aprendentes docentes e discentes. Analisaremos as ações desenvolvidas no processo de aprendizagem considerando dois aspectos centrais que compõem sua organização: a estrutura das tarefas acadêmicas; e, a estrutura de participação social, de acordo com a teorização formulada por Pérez Gómez (2001). É a partir deles que pensaremos as redefinições do processo de aprendizagem e a ressignificação do ensinar e do aprender. Para tanto, observaremos as permanências e as rupturas expressas nas práticas acadêmicas.

6. 1 RESSIGNIFICAÇÕES DO ENSINAR

A cultura dos docentes é parte integrante da cultura acadêmica que, na perspectiva de Pérez Gómez (2001) consiste em um entrelaçamento de diversas culturas. Essa cultura

específica é constituída pelo conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que regem a ação desse grupo no contexto profissional, determinando as formas politicamente adequadas de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si, manifestas nos métodos de ensino, nos modos de gestão, na definição de papéis e funções, no sentido das relações interpessoais, nas estruturas de participação e nos processos de deliberação institucionais. Todas elas integrantes de uma estrutura de poder que atua a partir do equilíbrio de interesses sempre parcial e provisório entre seus(suas) participantes.

As contradições e conflitos externos e internos peculiares dos agenciamentos culturais provocam o questionamento das certezas e dos padrões de regulação da ação estabelecidos pela organização do ensino. Quando isso ocorre em instituições fundamentadas em uma *episteme* predominantemente instrumental e pragmática, os(as) docentes não encontram facilmente substitutos válidos e críveis para suas ações. Consequentemente, o ensino tende a ser caracterizado pela passividade, pela inércia e pelo regresso a comportamentos conservadores que contribuem para o isolamento e para o autoritarismo na realização do ato de ensinar. A cultura docente é tanto mais conservadora quanto menor for a autonomia, independência e segurança dos(as) docentes.

Entretanto, Pérez Gómez (2001, p. 167) destaca a observação feita por Bullough (1987) de que a complexidade e a indeterminação próprias da vida na escola a tornam, frequentemente, contraditória de tal maneira que nem os(as) docentes nem os(as) discentes se comportam de modo consistente e coerente com as prioridades e as expectativas predefinidas pela instituição, havendo sempre uma margem de liberdade, resistência, diversidade, autonomia e discrepância no âmbito da micropolítica de suas relações.

Naquilo que concerne à cultura do docente em relação ao ato de ensinar, o autor destaca quatro características principais para pensarmos as possibilidades de resignificação a partir das permanências e rupturas, são elas: (1) isolamento docente e autonomia profissional; (2) colegialidade burocrática e cultura da colaboração; (3) saturação de tarefas e responsabilidade profissional e; (4) ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

O isolamento docente e o exercício de uma autonomia mal-entendida como princípio de liberdade de cátedra induzem à permanência de um trabalho docente fragmentado no qual o(a) docente acredita-se livre das pressões e do controle externos e com autoridade arbitrária para governar sua ação de ensino. Em contrapartida, o trabalho docente realizado sob essa perspectiva limita o acesso do(a) docente à novas idéias; provoca uma acumulação do estresse; impede o reconhecimento do elogio e do êxito; e, favorece a permanência de

profissionais incompetentes e de práticas acadêmicas que prejudicam os(as) discentes, outros(as) docentes e a cultura acadêmica. Além desses fatores, Pérez Gómez (2001) faz também referência à competitividade e à balcanização, fenômenos identificados por Fullan e Hargreaves (1992) em seus estudos sobre a cultura escolar que resultam da instrumentalização e da mercantilização do desempenho acadêmico nas instituições educativas.

A competitividade decorre do caráter avaliador e classificatório do contexto escolar, baseado na certificação meritocrática que limita os intercâmbios e impede a colaboração, reforçando o individualismo e instituindo uma concepção de aprendizagem como um fenômeno individual. Enquanto que a balcanização decorre das repercussões da fragmentação disciplinar do currículo que favorece a configuração de departamentos por áreas de conhecimento nas universidades; impede a visão completa e conjunta do projeto educativo da instituição; e, restringe a ação docente à interpretação do grupo disciplinar ao qual pertence.

As possibilidades de rupturas surgem quando há outra compreensão da autonomia profissional, entendida como busca singular da identidade profissional, construída a partir tanto da reflexão individual quanto da colaboração, de modo que sua concepção e atuação docente seja o reflexo de seus processos de pensamento, de suas análises e propósitos, em articulação com um projeto comum, flexível e criativo, resultante da busca e construção compartilhada com seus pares.

Nesse sentido, a colegialidade burocrática e a cultura de colaboração estão relacionadas com os significados de uma nova *episteme* do ensino, voltadas a processos de mudança na cultura acadêmica. Assim como ocorreu com o entendimento da autonomia profissional, aqui, o conceito de colegialidade também comporta ambiguidades e contradições e pode se configurar como elemento tanto de permanências quanto de rupturas. Quando a colegialidade é entendida como conjunto de procedimentos burocráticos relacionados com planejamento conjunto, treinamento mútuo, ensino tutorado e grupos de trabalho com o objetivo de controlar artificialmente os riscos e as incertezas dos processos educativos, ela tende a instituir práticas acadêmicas permanentes. São apenas simulacros formais que não promovem a ressignificação do ensino e somente contribuem para a saturação de tarefas e da responsabilidade dos(as) docentes.

Por outro lado, quando essa colegialidade pressupõe a colaboração espontânea, ela sugere a construção de uma cultura acadêmica que ressignifica continuamente os modos de compreensão das instituições educativas, dos processos de ensino e aprendizagem, dos papéis docentes e discentes e da relação entre os(as) aprendentes na *episteme* do ensino na universidade, em virtude das necessidades, dos interesses, dos propósitos e da complexidade

da atividade educativa. Essa colaboração não se configura como uma estratégia institucional com tempo e espaço delimitados a uma ou mais ações. Ela é uma forma de conceber e de viver a educação sob a perspectiva da transformação, no interior de um projeto criativo e ilimitado. Nesse sentido, a colegialidade implica uma cultura da colaboração composta por dois aspectos fundamentais: a descentralização e a abertura à diversidade, decorrentes do contraste cognitivo e do debate intelectual; e, a confiança afetiva, que permite o intercâmbio de experiências e a participação dos(as) aprendentes sem a ameaça da desvalorização, da ridicularização e da classificação.

Contudo, a cultura da colaboração enfrenta muitos desafios no contexto educativo à sua realização, podendo, na maioria das vezes, tornar-se também um simulacro superficial de consensos, sob o qual se escondem as inevitáveis contradições dos processos educativos. Por isso, precisamos estar sempre atentos ao componente político da atividade educativa e ao dilema de atingir “o difícil equilíbrio entre a potenciação dos indivíduos como sujeitos da educação e de atuação social e as exigências da coletividade institucional” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 172).

As transformações recentes no trabalho docente complexificaram a atuação desse profissional, acrescentando-lhe novas funções. Além das clássicas atribuições como planejador, facilitador e avaliador do processo de ensino, os(as) docentes desempenham outras funções como as de comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes *etc.*, que ocasionam uma saturação de tarefas. Como consequência dessa intensificação do trabalho docente, Pérez Gómez, 2001 destaca, com base em Hargreaves (1994), a falta de tempo e de tranquilidade para que o(a) docente possa dedicar-se à tarefa de atender aos(as) discentes, refletir sobre sua atuação profissional e se formar no tocante aos aspectos científicos e culturais que subjazem seu pensamento e sua sensibilidade. Diante disso, a compreensão da função docente com uma atividade que se constrói e se realiza sob a cultura da colaboração pode constituir-se como alternativa ao enfrentamento dos desafios atuais da profissão docente, da constituição da autonomia profissional e da intervenção crítica e reflexiva na cultura acadêmica.

As exigências de renovação e de formação permanentes provocam uma forte ansiedade profissional como decorrência das dificuldades em responder às demandas impostas e à urgência dos resultados. Esses elementos também acabam por contribuir para a permanência da instrumentalidade e do pragmatismo na *episteme* do ensino, porque mesmo sabendo que os padrões e procedimentos previamente estabelecidos e rigidamente controlados pelas instituições educativas não resultarão em aprendizagens significativas e/ou relevantes

para os(as) discentes, as práticas acadêmicas conservam-se sob a justificativa do êxito nos exames e do desempenho e propósitos acadêmicos, mesmo que vazios de significado, alcançados em curto prazo.

No interior de uma cultura acadêmica assim configurada torna-se difícil provocar a motivação intrínseca em relação à aprendizagem e suscitar uma atitude colaborativa que concorra para a satisfação dos interesses intelectuais dos(as) aprendentes docentes e discentes. Sendo comum a permanência de práticas acadêmicas que sufocam as tentativas individuais de inovação e as possibilidades teóricas de críticas. Em contrapartida, a *episteme* do ensino, que compreende o trabalho docente como um processo contínuo de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhadas, possibilita o enfrentamento da complexidade e das incertezas da ação educativa. Além de minimizar a saturação de tarefas e a ansiedade profissional, maximizando a satisfação dos interesses intelectuais dos(as) docentes e discentes, juntamente com a possibilidade de autodesenvolvimento criador.

Pérez Gómez (2001), então, propõe o repensar da função docente e de seu desenvolvimento profissional a partir de três enfoques: prático artesanal; técnico-academicista; e, hermenêutico-reflexivo. A *episteme* do ensino, conforme explicitamos anteriormente, relaciona-se com o enfoque hermenêutico-reflexivo, que pressupõe o ensino como atividade complexa, desenvolvida em contextos singulares, com resultados em grande medida imprevisíveis e permeada por tensões e conflitos de valor que requerem sempre posicionamentos éticos e políticos.

Assim, a docência e o ensino se reconstróem continuamente a partir da reflexão “durante” a ação e “sobre” a ação, fazendo emergir um conhecimento profissional especializado sempre provisório e parcial, fundamentado na reflexão compartilhada e na compreensão situacional, que transforma as práticas acadêmicas. Para provocar essa reconstrução da *episteme* do ensino, é necessário promover a desconstrução dos esquemas de pensamento e de ação acríticos e empiricamente consolidados na cultura acadêmica, removendo, dessa forma, os obstáculos epistemológicos que integram seu conjunto de teorias e significados implícitos.

Essa reconstrução da/na própria experiência docente se realiza mediante a reconstrução das situações em que se produz a ação, a reconstrução de si mesmo como docente e a reconstrução dos pressupostos básicos sobre o ensino. Esses três processos ocorrem em paralelo por meio da reflexão que permite ao docente redefinir a situação problema na qual se realiza o ensino, observando situações antes ignoradas e atribuindo-lhes novos significados, compreendendo como se estruturam seus próprios conhecimentos, afetos

e estratégias de ação, sempre analisando criticamente as razões e os interesses pessoais e coletivos subjacentes aos princípios e às formas predominantes de concepção do ensino (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A forte tendência à permanência na cultura acadêmica, ressaltada por Tiffin e Rajasingham (2007), diz respeito aos processos rotineiros e ao caráter institucional das práticas acadêmicas que restringem, segundo Pérez Gómez (2001), as potencialidades de diálogos e de contrastes críticos e enriquecedores. Por isso, deve-se passar da reflexão docente individual à reflexão cooperativa que se desenvolve a partir do compartilhamento de conhecimentos práticos, do diálogo e do contraste permanentes. Isso somente é possível quando somos capazes de construir na escola um espaço de vivências culturais, tanto de reprodução como de transformação, no qual os(as) aprendentes vivam ao mesmo tempo em que aprendem. Em outras palavras, “recriar a cultura na escola, e não apenas transmiti-la ou impô-la, supõe uma concepção democrática e não-impositiva dos processos de produção e de distribuição do saber” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 197).

6.2 RESSIGNIFICAÇÕES DO APRENDER

Na cultura acadêmica, o aprender também é concebido de maneira dicotômica, separando teoria de prática; ideias e sentimentos de ações. A produção de novos significados para o ensino sob o enfoque hermenêutico-reflexivo implica, em paralelo, a ressignificação do aprender. A descontextualização da aprendizagem disciplinar promovida pela cultura acadêmica rompe com os hábitos e com os princípios da aprendizagem contextualizada, que ocorre cotidianamente quando os aplicamos à resolução de problemas reais, inseridos na cultura e para os quais os(as) aprendentes atribuem significados.

Em contrapartida,

quando a estrutura acadêmica e social da escola oferece um contexto de vida e interações, educativo em si mesmo, por ser significativo e relevante, e estar conectado com o contexto social, a aprendizagem como processo de enculturação poderá conduzir à aquisição das ferramentas conceituais necessárias para interpretar a realidade e tomar decisões (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 261).

Esse autor propõe que o sistema educativo e a própria cultura acadêmica podem ser entendidos como instância de mediação cultural entre os significados da comunidade social e os significados emergentes das novas gerações. Para compreender como a cultura acadêmica

opera essa mediação cultural, Pérez Gómez (2001) destaca suas três funções complementares: a função socializadora, a função instrutiva e a função educativa.

A função socializadora consiste nos intercâmbios espontâneos estabelecidos pelas diversas instituições sociais com a cultura dominante que condicionam a construção dos significados pelos(as) aprendentes e suas formas de pensar, sentir, se expressar e agir. A função instrutiva constitui-se como processo explícito de enculturação, realizado por meio das atividades sistemáticas e intencionais de ensino e aprendizagem que buscam o aperfeiçoamento dos processos de socialização. Por fim, a função educativa compreende a possibilidade de a cultura acadêmica promover, de modo consciente: a reconstrução do pensamento e da ação a partir de um processo de descentralização; a reflexão crítica sobre a própria experiência da realidade e o conjunto de materiais, conhecimentos, experiências e elaborações simbólicas das distintas culturas nas quais os(as) aprendentes estão imersos(as).

O objetivo primordial das instituições educativas deveria ser a emergência e o fortalecimento do sujeito. Nesse sentido, a ênfase das práticas acadêmicas que, em geral, está centrada no cumprimento de sua função instrutiva por meio da assimilação de conhecimentos e métodos da cultura privilegiada, como também da preparação para o mercado de trabalho, deveria deslocar-se para realização de sua função educativa, voltada ao desenvolvimento consciente e autônomo de modos próprios de pensar, sentir e agir de seus(suas) aprendentes.

O cumprimento da função instrutiva frequentemente promove a aprendizagem memorística. Esse é um tipo de aprendizagem útil nas instituições educativas, mas limitado. Pois, não promove a expansão ou transferência do conteúdo aprendido e alojado na memória episódica para outras situações a partir da reflexão e da sistematização do pensamento.

A aprendizagem significativa teorizada por Ausubel busca estabelecer uma relação lógica e não-arbitrária entre os conhecimentos que os(as) aprendentes possuem e os conteúdos da cultura acadêmica, criando redes significativas que podem facilitar a expansão e a transferência do conteúdo aprendido para diferentes situações ou problemas. Entretanto, Pérez Gómez (2001), destaca um terceiro tipo de aprendizagem que por sua importância e utilidade provoca a reconstrução dos esquemas habituais de conhecimento dos(as) aprendentes: a aprendizagem relevante.

A aprendizagem relevante transcende a justaposição da estrutura semântica acadêmica e da estrutura semântica experiencial realizada pela aprendizagem significativa. Ela ocorre quando, além da justaposição de esquemas explicativos, a ação interessada dos(as) aprendentes provocam a integração de conhecimentos e a reestruturação de seus esquemas

experienciais, incorporando conteúdos e estratégias mais elaborados e críticos em relação ao localismo e à singularidade de suas próprias experiências.

Como, então, é possível promover a aprendizagem relevante nas instituições educativas? Pérez Gómez (2001) parte do reconhecimento do caráter situacional de toda aprendizagem e fundamenta-se em vários estudos⁵² para afirmar que a aquisição de conteúdos está intrinsecamente relacionada com as características dos contextos em que se produz a aprendizagem. Logo, se “o conhecimento e a aprendizagem são profundamente situacionais, sendo em grande medida o produto da atividade, da cultura e do contexto”, conforme afirmaram Brown, Collins e Duguid (1989 citados por PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 268), a promoção de aprendizagens relevantes pelas instituições educativas suscita um processo de enculturação, no qual se aprende conceitos que são utilizados no contexto de uma comunidade social em que adquirem significação e aplicam-se esses conceitos como ferramentas de análise e de tomada de decisões, porque se participa de modo eficaz das práticas e se compartilha dos significados desta cultura, onde tais ferramentas parecem úteis e relevantes.

Ao contrário disso, as atividades voltadas ao cumprimento da função instrutiva da cultura acadêmica são realizadas sob uma profunda contradição. Pois, os conteúdos aprendidos adquirem significados apenas no contexto da avaliação institucional, cujo objetivo instrumental é obter êxito nos exames. Enquanto permanecem desconhecidos os significados desses mesmos conceitos, criados e recriados continuamente, quando relacionados à realidade cultural vivenciada pelos(as) aprendentes em suas práticas cotidianas.

Pérez Gómez (2001) destaca três contextos em que se produz aprendizagem: contexto de produção da cultura crítica e suas aplicações; o contexto de utilização cotidiana do conhecimento; e, o contexto pedagógico de reprodução. O primeiro contexto de produção está restrito a uma minoria acadêmica de privilegiados que constituem comunidades de debate entre as quais se definem problemas, métodos de investigação e critérios de validação do conhecimento produzido. No segundo contexto, em geral à margem da vida acadêmica, as aprendizagens se movem por interesses e preocupações pragmáticas, nutridas por roteiros e estratégias não teorizadas que se mostram eficazes em situações concretas experimentadas pelos(as) aprendentes. O terceiro contexto, pedagógico de reprodução, refere-se à cultura acadêmica constituída como um território mediador que se propõe a promover a aquisição de conhecimentos da cultura crítica de maneira que substituam os conhecimentos assistemáticos oriundos da experiência.

⁵²Pérez Gómez (2001, p. 268) destaca os estudos realizados por Brown, Collins e Duguid (1989); Gilbert e Swiff (1985); Claxton (1987); Bernstein (1990); Rodrigo (1994); Bowers e Flinders (1990).

Pérez Gómez (2001), citando os estudos realizados por Bernstein (1990), observa a existência de um problema que diz respeito à definição de conhecimentos, comportamentos e valores oriundos da cultura crítica e considerados social e epistemologicamente legítimos para serem reproduzidos pelas instituições educativas no contexto da cultura acadêmica. Não importando a distância real entre os que produzem a cultura crítica e os que a reproduzem no interior da cultura acadêmica. A primazia conferida à cultura crítica em detrimento da cultura experiencial fundamenta-se em dois objetivos principais: a finalidade compensatória e a finalidade educativa das instituições de ensino.

O autor discorda de ambos os objetivos e, primeiramente, afirma que para compensar as diferenças de origem social na cultura acadêmica seria preciso desestabilizar as teorias e os instrumentos cognitivos elaborados de maneira discriminatória e limitada na vida cotidiana e, assim, permitir aos(as) aprendentes o contato com outras representações subjetivas que podem se constituir como ferramentas de análise e intervenção. E, em segundo lugar, as instituições educativas também não favorecem o desenvolvimento autônomo dos(as) aprendentes se apenas reproduzirem o conhecimento intuitivo oriundo de sua cultura experiencial. Pois, a construção dessa autonomia relativa, possível por meio da ação educativa, supõe o distanciamento crítico, inclusive, da própria cultura dos(as) aprendentes para compreender suas possibilidades e limitações, assim como, as possibilidades e limitações de culturas distintas.

Com o intuito de promover a aprendizagem relevante, Pérez Gómez (2001) propõe que as instituições educativas constituam-se como espaços ecológicos de vivência cultural, nos quais a cultura crítica e a cultura experiencial possam se encontrar e se misturar produzindo continuamente significados para o conhecimento disciplinar acadêmico ao incorporá-los em matizes individuais e sociais de interpretação cultural da realidade em que vivem os(as) aprendentes. Nesse sentido, a cultura acadêmica opera a mediação cultural, definida a partir da articulação conjunta de aspectos afetivos, interesses, expectativas e interações explícitas e implícitas constitutivas das aprendizagens acadêmicas e experienciais.

A vida nesse espaço ecológico é condicionada por dois subsistemas interdependentes: a estrutura de tarefas acadêmicas e a estrutura social de participação. Pérez Gómez realiza a discussão dessas estruturas dialogando com os estudos e teorizações de Doyle (1977; 1981; 1990) e Bernstein (1971; 1973; 1988-89; 1990). A estrutura das tarefas acadêmicas é o sistema de atividades que concretizam o currículo. A intencionalidade subjacente a essas atividades são responsáveis pelas significações que as práticas acadêmicas assumem para os(as) aprendentes.

Essa estrutura é caracterizada pela ambiguidade e pelo risco. A ambiguidade se refere ao grau de clareza com relação aos significados e demandas de uma tarefa acadêmica. Enquanto o risco diz respeito ao grau de segurança com que os(as) aprendentes realizam uma tarefa acadêmica apoiados em suas capacidades e nas consequências do êxito ou do fracasso na tarefa. Desse modo, a estrutura das tarefas acadêmicas pode oferecer tanto uma considerável virtualidade pedagógica quanto provocar a confusão e a paralisia nos processos de aprendizagem que dependem, de acordo com Bernstein, das regras de hierarquia, de sucessão e ritmo e de critérios (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

As regras de hierarquia definem as relações estabelecidas entre os(as) aprendentes docentes e discentes, a posição que cada um ocupa na comunicação didática e as expectativas que cada um desses aprendentes pode ter de sua posição e da do outro no intercâmbio pedagógico. As regras de sucessão e de ritmo determinam a sequência e a ordem de transmissão em relação com o nível de aprendizagem esperado dos(as) aprendentes discentes. Por fim, as regras de critérios são responsáveis pela definição dos indicadores e princípios que orientam a avaliação da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a virtualidade pedagógica das práticas acadêmicas depende da definição quantitativa e qualitativa e da interação complexa dessas regras em estreita relação com as maneiras de se conceber o currículo. Como resultado, Bernstein sugeriu duas classificações possíveis: as pedagogias visíveis e as pedagogias invisíveis. As pedagogias visíveis são marcadas pela definição explícita das regras que regem os intercâmbios pedagógicos e as interações estabelecidas entre os(as) aprendentes. Isso, por um lado, pode proporcionar um grau de clareza às tarefas acadêmicas em virtude da adoção de normas e critérios comuns para a totalidade dos sujeitos envolvidos. Por outro, ignora as diferenças substanciais existentes entre eles em decorrência da diversidade de origem e do desenvolvimento dos(as) aprendentes.

Em contrapartida, embora submetida a um elevado grau de ambiguidade e confusão, os critérios implícitos nas pedagogias invisíveis possibilitam maior liberdade para a criação das próprias normas, esquemas de pensamento e redes de integração, relacionados com uma concepção de currículo integrado, flexível e aberto que se organizam em torno de problemas e possibilitam a intervenção decidida dos(as) aprendentes docentes e discentes em qualquer momento, além da reorientação do trabalho pedagógico em função de situações e demandas emergentes.

As pedagogias invisíveis revelam uma *episteme* coerente com as perspectivas postuladas pelo enfoque hermenêutico-reflexivo, discutido anteriormente, e concorrem para a

consecução da função educativa do ensino e da aprendizagem. Todavia, elas requerem uma reconfiguração mais flexível do espaço e do tempo nas instituições educativas, um maior preparo acadêmico e pessoal dos(as) docentes. Por isso, elas são exíguas nos espaços escolares e, quando existem, são sufocadas pelas enormes dificuldades institucionais e, em geral, constituem-se como valiosas experiências de inovação pedagógica, normalmente restritas aos processos de aprendizagem das séries iniciais do ensino infantil.

Quanto à estrutura social de participação, Pérez Gómez (2001, p. 278) toma a definição proposta por Doyle, como “sistema de normas e padrões culturais explícitos ou tácitos que regem os intercâmbios e as relações sociais no grupo de sala de aula como um grupo social”. A determinação dessa estrutura é realizada considerando-se: as formas de governo; o clima psicossocial; os padrões culturais; e, a definição de papéis e estereótipos que constituem a micropolítica das instituições educativas. Esses fatores estão vinculados com o sistema social ao qual essas instituições servem e do qual recebem atribuições e funções.

As formas de governo e as estratégias de poder regem os intercâmbios pedagógicos realizados em sala de aula. O clima psicossocial que se estabelece entre os(as) aprendentes define a hierarquia das relações horizontais e verticais. Os padrões culturais determinam os hábitos e as condutas normalmente inconscientes dos(as) aprendentes. Enquanto, a definição de papéis e estereótipos individuais e grupais assinala as expectativas e os comportamentos próprios e alheios esperados.

Essas duas estruturas são interdependentes. Ou seja, uma determinada estrutura de tarefas acadêmicas induz certa estrutura social de participação. Assim como, a definição de uma estrutura social de participação específica potencializa a ocorrência de uma e não outras estruturas de tarefas acadêmicas. Entretanto, Pérez Gómez (2001) afirma que do ponto de vista dos(as) discentes, a estrutura social de participação pode ser mais definidora da vida e dos significados produzidos pela cultura acadêmica que a estrutura das tarefas acadêmicas. Por isso, os(as) docentes que pretendem realizar a função educativa por meio de suas práticas acadêmicas precisam compreender a rede de influxos oriundos tanto da estrutura das tarefas acadêmicas quanto da estrutura social de participação para mediar e potencializar a consecução de sua intencionalidade pedagógica. Vamos, então, ampliar essa rede de significados possíveis para o ensinar e o aprender, tecendo outros nós que nos permitam pensar a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura.

6.3 TECENDO OS NÓS PARA PENSAR A HIBRIDAÇÃO

Para discutir a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura, precisamos navegar também pelos *links* econômicos, políticos e sociais que integram à complexa teia nas quais se entrelaçam as sociedades contemporâneas. Pois, seria um equívoco julgar que as transformações culturais decorrem tão somente do advento de tecnologias e de meios de comunicação e cultura, sem considerar os tipos de signos, mensagens e processos que circulam nesses meios e participam da modelagem do pensamento e da sensibilidade humanos e da criação de novos ambientes socioculturais (SANTAELLA, 2003).

Na contemporaneidade, as teorizações sobre a Pós-modernidade são constituídas por duas principais concepções: a ideia de ruptura histórica com a Modernidade; e, a ideia de continuidade e de radicalização das premissas do Projeto Moderno. A desconstrução do discurso filosófico ocidental manifestou-se no final dos anos 60, associada à decadência das grandes ideias, valores e instituições ocidentais – Deus, Ser, Razão, Sentido, Verdade, Totalidade, Ciência, Sujeito, Consciência, Produção, Estado, Revolução e Família. A filosofia pós-moderna é marcada por um niilismo irracional e um hedonismo consumista que desejam revelar a falsidade dos valores modernos e sua responsabilidade nos problemas atuais, lutando principalmente em duas frentes: a desconstrução dos princípios e das concepções do pensamento ocidental; e, o desenvolvimento e a valorização de temas antes considerados menores ou marginais (SANTOS, 1998).

A crítica desconstrutiva pós-moderna pretende desmascarar três conceitos principais da Modernidade: Fim (que garantia um sentido para a existência – o *happy end*); Unidade (que assegurava que o mundo era um todo conhecível pela ciência); e, Verdade (que guiava as ações pelo ser, pela real natureza das coisas). Restando aos homens, agora, a entrega à embriaguez dos sentidos, por meio de uma existência enraizada no presente, que tem no espetáculo o fio condutor para um novo estilo de vida niilista, hedonista e narcísico (SANTOS, 1998).

Ora, se as metanarrativas da Modernidade, incluindo-se aí os discursos produzidos pela Religião, pela Ciência e pela Filosofia construíram o sujeito moderno uno, centrado, consciente, racional, político, promotor da ordem e do progresso, elas também, em certa medida, tornaram possível a barbárie total a partir da ameaça nuclear e da cooptação dos(as) cientistas e da Ciência em projetos de violência, controle e poder de uns poucos sobre muitos que, no limite, voltou-se contra a humanidade e provocou o descrédito do discurso moderno e um niilismo irracional, predominante no final do século XX.

Se os dogmas da Tradição ruíram ante as premissas da Modernidade, que também se dogmatizou ao anunciar-se como Verdade inquestionável e faliu ao se mostrar ineficaz para assegurar a existência e a felicidade humana, o discurso niilista pós-moderno nos lançou em um vazio profundo, provocado pela perda de referenciais. Caracterizado pela “desconstrução”, o pós-modernismo possui muitos “des” que provocaram a mudança daquilo que entendíamos por “real”, dissipando todas as “certezas” que orientavam a existência e a convivência humana, a saber: a desreferencialização do real e a dessubstancialização do sujeito. Esse movimento de desconstrução se desdobra em muitos outros “des”: desmaterialização da Economia, desestetização da Arte, desconstrução da Filosofia e despolitização da sociedade (SANTOS, 1998).

Caber-nos-ia, talvez, pensar se, de fato, a pós-modernidade inaugura um novo tempo histórico - uma ruptura com a Modernidade. Ou se não seria, ao contrário, o seu ápice, o seu limite - o ponto de chegada inimaginado pelos iluministas. A busca obsessiva pela razão teria nos conduzido à irracionalidade? E a tão perseguida perfeição implicaria na destruição da natureza humana? Que mundo construímos ou desconstruímos a partir de nossa intervenção e de nosso “controle” sobre a natureza e a vida?

Contudo, se hoje os discursos pós-modernos propõem a desconstrução de crenças, valores, comportamentos e instituições modernos, assim o fez o pensamento moderno em relação à Tradição que lhe sucedeu e, há seu tempo, também foi considerado um pensamento desconstrutor dos dogmas e das certezas que governavam a existência e a sociabilidade humana. Desse modo, acreditamos ser mais apropriada a elaboração de um pensamento crítico sobre a sociedade e a cultura contemporâneas, constituído por um olhar e um pensar mais amplos acerca dos fenômenos sociais em curso, que nos permitam vislumbrar possibilidades de ação e ressuscitar o sujeito - não aquele racional e dominador da Modernidade, nem tão pouco o narcísico, hedonista e despolitizado da Pós-modernidade. Mas, alguém capaz de se compreender como “parte” e como “todo” simultaneamente, de articular os interesses particulares e coletivos em uma sociedade justa e democrática, há tanto idealizada.

Analisar e entender o sentido complexo e plural dos pensamentos moderno e pós-moderno é essencial para compreender os influxos culturais que penetram a vida da escola. Como se define o marco cultural público e intelectual, na escola, no docente e na aula, será um fator decisivo para compreender o peculiar intercâmbio cultural que se estabelece na instituição educacional (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Dois pressupostos são importantes para pensar a hibridação da cultura acadêmica e da cibercultura: o caráter simbólico de todo processo individual e coletivo de construção de significados, próprio de qualquer cultura; e, os efeitos produzidos pelo intercâmbio com outras culturas. Eles põem em evidência a polissemia e a contingência de toda representação cultural, sua mútua interdependência e relativa autonomia ocorridas no âmbito de três principais círculos (o indivíduo, o grupo cultural, a coletividade humana) e fundamentam o primeiro argumento da tese defendida nesta pesquisa, segundo o qual propomos que a cultura é um processo em contínuo agenciamento. Por isso, não pode ser compreendida e nem explicada por meio de elementos e padrões estáveis ou binários que preconizam o velho e o novo, o certo e errado, o bom e o ruim etc.

Pérez Gómez (2001, p. 44) ressalta a provisoriidade das culturas, concebendo-as como “entidades plurais e complexas transitadas pela contradição e confronto tanto como pelos acordos e convergências sempre provisórios, em virtude do equilíbrio de forças dos interesses em jogo”. Nesse sentido, o autor afirma que o propósito das instituições educativas ante o enfrentamento das questões culturais seria o de construir um marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância tanto como a exigência de elaborar a identidade individual e grupal.

A primeira consideração que merece destaque é que a discussão empreendida neste texto não pode ser pensada como homogeneidade de práticas culturais acadêmicas nem mesmo em apenas uma instituição educativa. Sobretudo, em se tratando das universidades. Cada área do conhecimento, cada curso, cada corpo docente institui, vivencia e reconfigura continuamente a cultura acadêmica no interior de processos de conflitos e de disputas, sempre imersos em suas idiossincrasias e movidos por seus interesses. Temos, então, um jogo de forças internas e externas que simultaneamente ampliam e restringem as possibilidades de hibridação da cultura acadêmica no tocante às suas mixagens com as práticas da cibercultura. Antes, porém, de analisarmos essas hibridações culturais, convém atentarmos para as especificidades da cibercultura a fim de percebermos as misturas possíveis.

A cibercultura é definida por Lévy (1999, p. 17) como “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. A relação entre as tecnologias intelectuais digitais e os processos sociais dos quais participam os sujeitos contemporâneos é abordada por Castells (1999) em suas análises sobre a cultura da virtualidade real, que ele relaciona com um sistema de comunicação em que a realidade,

oriunda da experiência material e simbólica das pessoas, é inteiramente captada e imersa em uma composição de imagens virtuais onde as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência.

A origem da raiz “ciber” provém do grego “*kubernetes*”, que tem relação com a arte do controle, da pilotagem e do governo. Nesse sentido, Rüdiger (1999) analisa a cultura moderna como palco de uma tragédia, que se origina no gradativo predomínio dos meios sobre os fins e das técnicas sobre os valores transcendentais. Baseado no pensamento de Simmel (1992), Rüdiger afirma que o crescimento em extensão e intensidade da técnica moderna, que não está restrito apenas à ordem material do mundo, entrelaça-se numa rede de meios e meios de meios que nos desvia dos fins que consideramos específicos ou definitivos, através de um número cada vez maior de instâncias intermediárias.

Simmel não elaborou o conceito de cultura tecnológica, mas foi um dos primeiros teóricos a perceber como o princípio da máquina começou a suplantar o projeto humanista e a se tornar um valor universal. Contudo, essa consciência só emergiu quando os maquinismos tecnocientíficos da Revolução Industrial passaram a integrar o cotidiano das pessoas como bens de consumo, nas primeiras décadas do século XX. Rüdiger (1999) afirma com base em Simmel (1990) que,

a técnica é, pois, um meio mas, por outro lado, não se pode deixar de notar que, em nossa era, ela tem se tornado cada vez mais um fim, acontece um crescente predomínio dos meios sobre a alma. As pessoas pensam que os meios técnicos são forças neutras cujo valor é determinado pelos fins que damos a cada um, sem ver que seu sentido depende de um conjunto maior, da rede de objetos, e que esse tende a fugir de nosso controle em uma sociedade individualista. O resultado é a substituição do cuidado com o sentido das experiências vitais por um interesse pelas coisas, a tendência do cuidado com as coisas predominar sobre o cultivo da subjetividade (RÜDIGER, 1999, p. 9).

Subirats (1989) também analisou as ideias de Simmel e concluiu que o conceito tradicional da cultura tecnológica baseava-se nas tendências reducionistas e alienantes inerentes à racionalidade tecnocientífica e ao seu papel colonizador, anunciados em pressupostos epistemológicos sobre a existência humana, desde as suas premissas biológicas até as suas decisões espirituais. Ao abordar a crise instaurada pelas modernas filosofias científicas a partir de suas prerrogativas de confiança no poder criador, na autonomia e na liberdade do homem, nas possibilidades emancipadoras encerradas em sua inteligência e na capacidade de estabelecer um mundo justo e racional, Subirats (1989) observou que a dimensão profunda da vida humana, da sua consciência e de seu sentido histórico foram afetadas, sugerindo a ocorrência de uma inversão radical nesta confiança artística, ética,

econômica e social do homem moderno no imenso poder tecnológico em decorrência do arrebatamento de seu, outrora, sublime papel de protagonista no universo.

Para o autor, essa nova consciência filosófica emergiu da percepção das nossas limitações cognitivas diante de um universo desumanizado pelas tecnologias; do sentimento individual e coletivo de impotência, diante dos futuros acontecimentos naturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo, nos quais a técnica apresenta-se “como princípio objetivo de desrealização do ser humano e de destruição do cosmos, e como princípio subjetivo da angústia da existência e do temor ao nada” (SUBIRATS, 1989, p. 44).

Desse modo, a questão da cibercultura manifesta-se, paradoxalmente, nas proposições filosóficas e sociológicas apresentadas, como um problema de “controle/domínio” da cultura pelo homem ou do homem pela cultura. Trata-se, de acordo com Subirats (1989) da coexistência de duas utopias distintas, a saber: a utopia da técnica do maquinismo; ou a utopia filosófica do humanismo. Porém, ambas as utopias podem ser transformadas em discursos ideológicos que passam a legitimar o poder dominante nas sociedades contemporâneas, conforme advertiu Serra (1998), em busca do antigo ideal de sociedade justa e igualitária a ser construída por homens que, por meio do uso da razão instrumental e do seu poder inventivo, serão capazes de alcançar uma emancipação/salvação total (material e espiritual) que, no limite, apresenta-se como possível apenas a partir da destruição da própria natureza e condição humana. Em outras palavras, será preciso “morrer” para “viver” eternamente, não apenas numa perspectiva salvadora cristã, mas, na utopia tecnocientífica proclamada desde os primórdios do Projeto da Modernidade.

Destarte, ao pensarmos o problema da cibercultura, precisamos esclarecer que, nem todas as possibilidades de emancipação/salvação abertas por cada artefato tecnocientífico inventado realizam-se para o contingente humano das sociedades contemporâneas. Assim como, seus benefícios tem se prestado muito mais a interesses individuais que a interesses coletivos. Posto que, os usos que fazemos das técnicas dependem das condições históricas, políticas e sociais em que se desenvolve a trajetória formativa dos sujeitos. Em um contexto onde essa trajetória está cada vez mais apoiada na técnica, vemos surgir uma cultura tecnológica na qual a própria tecnologia é transformada em nexos imaginário.

A consciência crítica é sabedora de que essa situação é ideológica, pois embora seja verdade que as tecnologias venham promovendo uma revolução em searas sempre mais amplas de nosso modo de vida, parece claro que só no imaginário elas poderão resolver os problemas centrais a nós colocados pela vida cultural. No momento, “a civilização contemporânea é cada vez mais tecnológica apenas superficialmente, permanecendo, como

tal, tão oculta como para os selvagens o sentido dos procedimentos mágicos do feiticeiro” (RÜDIGER, 1999, p. 10-11).

Dessa maneira, asseveramos que ao buscarem as hibridações entre a cultura acadêmica e a cibercultura por meio de práticas acadêmicas no ciberespaço, as instituições educativas, enquanto instâncias sociais de formação do indivíduo, têm como principal desafio promover a imersão crítica dos(as) aprendentes. Para tanto, será preciso demovê-los da superfície do simulacro de mundo criado pelos agenciamentos e artefatos técnicos em todas as dimensões da existência na cibercultura, para fazê-los submergir em busca dos múltiplos significados implícitos e explícitos no processo de apropriação e de construção de tecnossocialidades ou cibernsocialidades.

Pois, segundo Lemos (2007), a informação, quando convertida em *bits*, é privada de seu vínculo a “um” sentido, perdendo toda a referência ao real e passando a circular mensagens num jogo ilimitado de figuras caleidoscópicas. Em síntese, o desafio a ser enfrentado pela cultura acadêmica em suas hibridações com a cibercultura consiste em aprender a ver e a produzir significados, em meio à profusão de signos e de imagens em movimento rápido e efêmero de informações fragmentadas e desconexas que inundam a vida cotidiana.

Entretanto, Castells (1999) acredita que dar ênfase à autonomia da mente humana e dos sistemas culturais individuais na finalização do significado real das mensagens recebidas não implica, porém, em admitir a neutralidade dos meios de comunicação e das tecnologias ou, em contrapartida, desprezar os seus efeitos sobre os homens e as sociedades. Mas, apenas, em considerar, com base em estudos empíricos, que a mídia não é uma variável independente na indução de comportamentos, porque as mensagens que ela veicula, quer sejam explícitas ou implícitas, são processadas por pessoas que estão situadas em contextos históricos, políticos e sociais específicos, que contribuem para a modificação dos significados e dos efeitos pretendidos pelas mensagens emitidas.

Assim, não nos parece adequado acreditar em um determinismo tecnológico nem tão pouco supor que é possível tornar-se imune aos efeitos produzidos pelos meios de comunicação e pelas tecnologias intelectuais digitais em nossa cultura, já que vivemos imersos em um ambiente midiático, de onde provém a maior parte de nossos estímulos simbólicos.

De acordo com Rüdiger (1999), a tecnociência torna a cultura gradativamente excitante a ponto de nos sentirmos exauridos pela tentativa de consumo rápido e superficial de seus infinitos estímulos, sem, contudo, nunca conseguirmos nos acercar de sua plenitude. Para

ele, o homem que se pensa educado engana a si mesmo porque no afã do desejo de desfrutar de todos os recursos de que dispõe em seu tempo, a procura de plenitude interior, acaba por limitar-se à assimilação de princípios esquemáticos que não lhe permite extrair da variedade dos bens culturais disponíveis os elementos de síntese que poderiam dar significado a essa empreitada. Tomando as palavras de Simmel (1988, p. 214), Rüdiger explica o exposto afirmando que

O processo civilizador coloca à disposição do sujeito mais e mais obras, ao mesmo tempo em que esse mais e mais se vê excluído da sua devida compreensão. A pessoa retira da cultura um benefício, mas esse não a leva a uma maior perfeição. O sujeito que procura a própria perfeição consegue no máximo a informação; das artes tira apenas o *status*; da ciência, só o negativo das facilidades cotidianas; da tecnologia, só o bem-estar individual. O progresso pessoal é, pois, forçado a cair em um esquematismo e vê-se desprovido das condições de extrair do conteúdo objetivo das coisas e ideias os meios para sustentar o refinamento da subjetividade.
[...] A explicação para tanto se encontra, segundo o pensador [Simmel], no fato de a cultura moderna ter feito uma opção pelo progresso técnico em detrimento da educação dos indivíduos (RÜDIGER, 1999, p. 5).

Desta feita, as hibridações entre a cultura acadêmica e a cibercultura devem implicar menos em usufruir dos benefícios objetivos das tecnologias intelectuais digitais e mais em produzir significados para as relações subjetivas que se delineiam nos agenciamentos sociais, políticos e educativos dos quais participamos no interior das práticas culturais experimentadas na cultura acadêmica e na cibercultura. Bem mais que tornar acessível ou possível o uso desta ou daquela tecnologia intelectual digital disponível, urge-nos descobrir como nos tornamos mais ou menos “humanos” e “educados” a partir de seus usos.

Para tanto, precisamos pensar, por exemplo, em como, essas tecnologias simultaneamente nos aproximam dos distantes ao tempo em que nos distanciam dos próximos; permitem-nos falar livremente e nos impedem de ouvir em meio à multidão de vozes que ecoam; estabelecem diálogos e instituem o monólogo daqueles que dominam os códigos e os signos da comunicação virtual sobre os silêncios dos infoexcluídos; promovem uma tecnodemocracia e contribuem para a realização de um controle total; ampliam nosso potencial de vida e possibilitam o extermínio de nossa existência biológica.

Emergindo desse contexto social mais amplo, mergulhemos no cenário cultural das instituições educativas para analisar as mixagens possíveis entre a cultura acadêmica e a cibercultura. Buscamos refletir sobre como as questões emergentes da cibercultura complexificam a cultura acadêmica vigente nas instituições educativas a partir dos conflitos

entre seus membros, das contradições manifestas em suas práticas, da polissemia dos significados produzidos e das permanências e rupturas reveladas no processo de aprendizagem.

Uma vez expostas as questões que nos permitem pensar a hibridação cultural, passaremos a discorrer sobre a impossibilidade de separar a cultura acadêmica e a cibercultura. Tal pressuposto fundamenta-se na perspectiva de análise intercultural, desenvolvida por Néstor García Canclini e Jesús Martín-Barbero ao investigar a cultura latino-americana. Canclini (2007, p. 17) apresenta-a, em distinção à perspectiva de análise multicultural, afirmando que

Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade das culturas, sublinhando sua[s] diferença[s] e propondo políticas relativas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos [e as culturas] entram em relações e trocas.

Um olhar multicultural sobre a cultura acadêmica, especialmente sobre as práticas culturais mediadas pelas tecnologias intelectuais digitais nas instituições educativas, tem contribuído para uma concepção que separa a cultura acadêmica e a cibercultura. Nesse sentido, destacam-se “as diferenças” entre elas. Entretanto, essas diferenças não são problematizadas e postas em relação, mas, aceitas sob a perspectiva do consenso. Afinal, não se pode negar nem tão pouco negligenciar o fato de que essas tecnologias têm uma penetrabilidade gradativa em todas as atividades humanas e participam intensamente de nossas práticas culturais contemporâneas. Desse modo, postula-se o argumento de que não resta outra alternativa à cultura acadêmica que não a de abrir espaços a essas práticas nas instituições educativas.

Em contrapartida, a perspectiva etnocêntrica apresenta seus argumentos em defesa de uma cultura (acadêmica) ou de outra (cibercultura), procurando demarcar territórios ou subjugar as práticas culturais. Dessas concepções que separam as culturas, surgem ideias relacionadas com o fim da escola moderna em prol de uma autoeducação mediada por tecnologias intelectuais digitais ou, em oposição, a resistência absoluta ao uso dessas tecnologias nas instituições educativas e a permanência ou o retorno às práticas acadêmicas tradicionais.

Uma perspectiva intercultural reconhece o conflito e busca nas relações entre culturas, que são inseparáveis atualmente, a negociação e a produção contínua de significados para as práticas acadêmicas que surgem das misturas, denominadas por Canclini de hibridações. São elas que vão permitir o surgimento de diversos significados para o que os(as) aprendentes realizam nas instituições educativas a partir das práticas acadêmicas mediadas por tecnologias

intelectuais digitais. Eis aqui o “x” da questão: não estamos defendendo a ideia de que uma “nova” cultura (cibercultura) irá subjugar ou substituir a “velha” cultura (cultura acadêmica), impondo-lhe suas práticas culturais. Mas, que, cultura acadêmica e cibercultura ao hibridarem-se, permitem aos(às) aprendentes produzirem e compartilharem significados heterogêneos para o ensinar e o aprender a partir de suas mediações com as tecnologias intelectuais digitais.

6.4 APRENDENTES E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS DIGITAIS: HÍBRIDOS E SUAS MEDIAÇÕES

Com base em nossas experiências com a apropriação pedagógica de tecnologias intelectuais digitais nas instituições educativas onde exercemos a docência, não estamos convencidas de que estamos diante de uma “nova” cultura, de “novos” alunos ou “novos” professores. Para nós, as práticas culturais acadêmicas são híbridos compostos por permanências e rupturas. Podemos verificar isso quando encontramos docentes usando alta tecnologia para ministrar aulas com enfoque metodológico extremamente instrumental e pragmático; e, discentes da geração *high tech* que não utilizam as tecnologias para constituir processos de aprendizagem.

O problema que orienta esta pesquisa consiste, então, em saber como a hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura acontece e se ela possibilita aos(às) aprendentes ressignificar o ensinar e o aprender a partir da instituição de práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais. É razoável supor que uma concepção que separa essas duas culturas não favorece a produção conjunta de significados pelos(as) aprendentes docentes e discentes para as mediações estabelecidas com as tecnologias. Na maioria das vezes, as práticas acadêmicas são submetidas a rigorosos mecanismos de controle e seus significados são impostos aos aprendentes. Em resumo, podemos dizer que o que provavelmente ocorre com maior frequência nas instituições educativas é uma justaposição dessas culturas.

Entretanto, a nossa tese sobre a hibridação entre a cultura acadêmica e cibercultura pressupõem em seu segundo argumento que as culturas híbridas não se anulam nem se excluem mutuamente. Pois, seus elementos intrínsecos estão presentes nas misturas e condicionam a ressignificação das práticas culturais. Desse modo, pressupomos que a desconstrução da ideia de separação entre a cultura acadêmica e a cibercultura nos permitirá realizar essas misturas.

Outras proposições teóricas aproximam-se da ideia que subjaz o conceito de hibridação empregado por Canclini, a exemplo da Antropologia Simétrica, apresentada por Bruno Latour (2009). Em suas discussões, esse autor também busca a desconstrução da lógica dicotômica elaborada pelo paradigma moderno. Ele propõe o fim das separações e a ascensão da mistura, manifestas, principalmente, a partir da proliferação dos “híbridos”. Seus pressupostos, entretanto, não se voltam para análises sobre a separação entre culturas, mas para a separação entre natureza e cultura, entre aquilo que é material e o que é subjetivo. Suas contribuições assumem pertinência e relevância em nossa discussão em razão de estarmos analisando a hibridação da cultura acadêmica a partir da mediação estabelecida entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais. Pois, a exemplo da separação feita entre culturas, a separação entre homem e técnica é recorrente em proposições filosóficas⁵³.

Para Latour (2009), os híbridos são objetos nos quais natureza e cultura se misturam de um modo que não é possível explicá-los ou compreendê-los apenas com base nos princípios das ciências naturais ou das ciências sociais. Logo, esses objetos são dotados de uma complexidade epistêmica que os princípios do pensamento moderno não conseguem abranger. As tecnologias intelectuais digitais e os(as) aprendentes são compreendidos(as) nesta pesquisa como híbridos. Para nós, a ciência não deveria estudá-los em si mesmos sem considerar suas articulações filosóficas, sociológicas e culturais.

O pensamento de Latour (2009) nos auxilia a pensar as hibridações culturais segundo uma perspectiva complexa, como uma rede de atores (humanos) e de objetos (não-humanos) que é tecida em conjunto. Inúmeros híbridos, criados pelos homens a partir da mistura entre natureza e cultura passaram a integrar a existência humana, por vezes de modo irreversível. A ascensão de um olhar simétrico entre esses dois pólos (natureza e cultura) possibilita a desconstrução de discursos reducionistas e deterministas que ora condenam e ora salvam à humanidade de si mesma e da natureza. Podemos trazer à tona, por meio de análises dos híbridos, sob a perspectiva simétrica, os agenciamentos possíveis e necessários entre natureza e cultura, ressuscitando a política e a ética na produção do conhecimento científico e da vida.

É com base nos pressupostos da Antropologia Simétrica, que Pinho (2008) empreende sua discussão sobre as tecnologias intelectuais digitais e as distintas concepções filosóficas relacionadas com elas, demonstrando os equívocos encontrados tanto nos raciocínios que demonizam quanto nos que divinizam as inovações tecnológicas. Para ele, não precisamos

⁵³Liliana da Escóssia (1999) realiza um estudo de base filosófica sobre a relação homem-técnica, no qual ela organiza as proposições formuladas por diversos teóricos em quatro principais concepções: instrumentalista; anti-instrumentalista; dromológica; e, ontogenética.

temer a possibilidade de sermos dominados pelas tecnologias nem tão pouco acreditar na utopia tecnológica, segundo a qual encontraremos nelas as soluções para todos os problemas da humanidade, ou ainda, inocentar a tecnologia com base em sua suposta neutralidade, que lhe seria intrínseca e que depende tão somente dos usos que delas fazemos.

Todos esses argumentos encontram aportes nos princípios do pensamento moderno que propaga a separação absoluta entre nós (humanos) e as tecnologias (não-humanos). Pinho (2008) toma o conceito formulado por Guattari (1992) para afirmar que nossa subjetividade é composta por elementos materiais e imateriais e, portanto, não deve ser entendida apenas como resultado de mecanismos psicológicos. Ele assevera que a subjetividade também é constituída pela materialidade que nos envolve. Ou seja, sofremos a ação das tecnologias que nos cercam, interagimos com elas, as transformamos e somos transformados pelas múltiplas interpretações e usos que dela fazemos, numa relação de contínua interdependência que nega a possibilidade de existência de domínios puros (dos humanos ou das tecnologias), não havendo como chegar às essências nem do humano nem do artificial.

Pinho, então, conclui que, desta forma, tudo se produz em um híbrido. Os compostos que encontramos são sempre misturas de vivos e não-vivos. Esses pressupostos assinalam para novas concepções de ciência, como as de Prigogine e Stengers (1991), capazes de abrigar as instabilidades, as crises e as evoluções, inconcebíveis pelo pensamento moderno. Nelas, considera-se ser impossível organizar e explicar tudo de forma linear, imutável, previsível, por meio de leis fundadas na inércia e na permanência e não no “movimento” e na “ruptura”. Nessas recentes concepções, o homem perde sua pretensão de domínio sobre a natureza e a cultura e passa a integrar uma cadeia de inter-relacionamentos em que não há lugar para explicações científicas com base na ideia de causa e de efeito ou em recortes dualistas.

Tal perspectiva filosófica retoma a ação política e considera o potencial de intervenção humana na transformação social resultante dos usos da técnica. Mas, acrescenta que, nesse processo, nós, os humanos, somos também continuamente redefinidos culturalmente por meio das relações de sociabilidade e de corporeidade experimentadas nas mediações que realizamos com as tecnologias intelectuais digitais. De acordo com Latour (2009), o humano é definido como um permutador ou recombinação de morfismos. Somos também o resultado das hibridações e dos agenciamentos entre natureza e cultura. Logo, somos híbridos.

Pinho finaliza salientando que as discussões e questões pertinentes ao futuro das tecnologias não podem prescindir da política, da ética e da busca de soluções para o hiato existente entre o superdesenvolvimento tecnológico e o subdesenvolvimento social, conforme também destacou Néstor Canclini em suas teorizações. Desse modo, ao invés de temermos a

ameaça do domínio tecnológico é *mister* empreendermos agenciamentos que reavivem a política e minimizem a deserção dos atores sociais do âmbito público para o privado.

Conforme propomos no terceiro argumento de nossa tese, não há cultura sem sujeitos, nem sujeitos sem cultura. Por conseguinte, os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais compõem híbridos que possibilitam a resignificação do ensinar e do aprender a partir das mediações realizadas em suas práticas acadêmicas. Assim sendo, consideramos pertinente propor que não estamos diante da emergência de uma “nova cultura acadêmica” que se opõe ou aniquila a “velha cultura acadêmica” e, dessa maneira, preconiza o surgimento de uma “nova escola”, um “novo aluno”, um “novo professor”, “novas metodologias de ensino” e “novas formas de aprender”. Mas, estamos diante do desafio epistemológico de compreender a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais, considerando a instabilidade como peculiar à natureza da cultura.

Canclini e Martín-Barbero concluíram em suas análises da cultura latino-americana que as hibridações entre a cultura erudita e a cultura popular não ocorrem nem pela dominação nem pelo consenso. Mas, são produzidas no interior dos conflitos que as suas misturas suscitam e em meio a relações de poder. Entretanto, nas culturas híbridas, os poderes em jogo são oblíquos e não hierarquizantes. Vamos exemplificar: a interculturalidade ocorrida entre a cultura erudita e a cultura popular deu origem a práticas culturais impuras que, nesta pesquisa, chamamos de híbridas. Os híbridos produzidos por essas práticas culturais manifestam-se na música, nas artes, na literatura, na dança e possuem elementos da cultura tanto das classes eruditas quanto das classes populares que são compartilhados e consumidos por elas. Canclini cita o gênero quadrinhos e a arte digital como alguns desses híbridos.

De modo semelhante, propomos que as práticas acadêmicas que surgem das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais também são híbridas. E, assim como afirmamos anteriormente com base em outros autores citados neste texto, o que pretendemos ressaltar agora são os aspectos políticos que estão postos nos conflitos que ocorrem nessas mediações. Pois, supomos que são eles que favorecem ou restringem a hibridação da cultura acadêmica e da cibercultura.

6.5 TRAMAS DA REDE: PARTICIPAÇÃO, CONTROLE E PODER

Ao pensar o caráter político que subjaz a discussão sobre a sociedade da informação, Serra (1998) afirmou que, em geral, a tecnociência é problematizada a partir da articulação de

seus aspectos ideológicos e utópicos. A utopia técnico-científica é enunciada em formulações teóricas desde a ideia de construção de uma linguagem universal, capaz de assegurar a comunicação clara e transparente do pensamento humano; a construção de um *perpetuum mobile*, por Arnold Gehlen, em que a distância entre o desejo e a sua atualização seja praticamente nula; a invenção de uma segunda natureza, plenamente humanizada, mais perfeita e fiável, por Hegel; até a sua extensão para a administração e a organização do social por meio da busca de emancipação da humanidade, relacionada com o ideal de progresso em direção a uma sociedade mais justa e equânime.

Entretanto, Serra (1998) argumenta que tanto ideologia quanto utopia não podem ser entendidas como categorias mutuamente excludentes. Ele demonstra, por meio da função integradora da ideologia e da função subversiva da utopia, as dificuldades enfrentadas para decidir se um conjunto de ideias, crenças e valores constituem uma ideologia ou uma utopia. Para tanto, esse autor discute o conceito de ideologia a partir de três grandes concepções, formuladas por Marx, Weber; Geertz e Ricoeur segundo as quais a ideologia é concebida como: distorção/falseamento do real; instrumento de legitimação da autoridade; ou, elemento de integração/mediação simbólica na ação social. Enquanto que a concepção de utopia é apresentada desde o século XVI, ora como uma realidade que não existe em lugar nenhum (desrealização), ora como uma realidade alternativa possível.

A dicotomia entre os conceitos de ideologia e utopia é desconstruída por Serra (1998) para demonstrar sua ambivalência (fascinação e inquietude), também experimentada, antes, em relação ao sagrado e, hoje, em relação às tecnologias. Ele argumenta que a ideologia, a ciência e a tecnologia tornaram-se a principal fonte de mais valia, substituindo o trabalho, como preconizado por Marx, e que o surgimento da cultura de massas teve consequentes transformações culturais e sociais como, por exemplo, a despolitização das massas, o esvaziamento das funções da opinião pública e a coisificação dos homens. Ou seja, em outras palavras, a utopia técnico-científica transformou-se em ideologia. A ciência, os cientistas e as tecnologias foram instrumentalizados e usados em favor dos interesses de minorias que detêm o poder e o controle sobre as maiorias.

Todavia, um novo paradigma da ciência e da técnica surge com a fenomenologia de Husserl e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, caracterizado pela diversidade e complementaridade dos saberes; pelo controle democrático da ciência e da tecnologia; e, pelo caráter retórico-argumentativo do saber científico. De acordo com Serra (1998), os determinismos (otimistas e pessimistas) das concepções anteriores possuíam um duplo defeito. Primeiro, atribuíam um papel central à ciência e à tecnologia nas transformações

históricas. E, segundo, nos deixavam desprovidos de formas alternativas de pensamento crítico diante das mudanças em curso. O autor, então, destaca a capacidade discursiva da “ação comunicativa”, de Habermas, como condição para a assunção desse pensamento crítico. Uma vez que, na sociedade da informação, o discurso passa a ser usado como instrumento político de exclusão, controle e restrição em um jogo que define quem pode ou não falar, o que se pode falar, quando e acerca de quê. Portanto, conclui Serra (1998), o problema da informação é eminentemente político e está intrinsecamente relacionado com a partilha do poder e do saber na sociedade contemporânea.

A expansão da informação proporcionada pela imprensa resultou em problemas como a sobrecarga de informação e sua consequente dificuldade de distinção entre o essencial e o acessório. Dessa forma, o saber em curso nas sociedades contemporâneas supõe a conexão à rede virtual e, de certa maneira, agrava as desigualdades de acesso quanto às condições econômicas e socioculturais. Nesse contexto, os obstáculos políticos a serem superados abrangem a igualdade de oportunidades não apenas de acesso, mas, sobretudo, de produção e significação da informação que circula nas redes digitais.

Serra (1998) destaca que um diagnóstico do perfil do cidadão da sociedade da informação revela que ele é branco, fala inglês, pertence à classe média, é jovem e do sexo masculino. Desse modo, ele ressalta o risco iminente de reprodução das desigualdades sociais existentes, incluindo-se, agora, a info-exclusão e a colonização cultural. E, como uma alternativa possível para a superação dessa previsão pessimista em relação às redes digitais, sugere que se deveria evitar sua dominação monopolista, assegurando a competição entre várias empresas e aprofundar o caráter regional garantindo a diversidade linguística e cultural das informações produzidas e disseminadas.

Contudo, esse autor conclui que o desafio político consiste exatamente em fazer isso em uma sociedade onde a política perde sua autonomia frente ao sistema econômico capitalista e onde o exercício da cidadania é gradativamente restringido e confundido com o potencial de consumo. Nesse contexto social, em lugar dos cidadãos, emergem os consumidores e a dimensão privada rege a vida social, enquanto os interesses públicos agonizam. Daí, a importância de as instituições educativas cumprirem sua função social como espaços políticos propícios à mediação pedagógica dos conflitos suscitados nos processos de hibridação das culturas.

O confronto entre as concepções ideológicas e utópicas da ciência e da tecnologia, articulado por Serra (1998), faz emergir aspectos relevantes sobre a realidade em discussão neste estudo, desvelando nuances que servem à construção de um pensamento crítico que nos

permita recuperar a política no âmbito das disputas de poder na cultura acadêmica e ressuscitar um relativo protagonismo humano com o intuito de delinearmos alternativas para as práticas acadêmicas frente ao avanço científico e tecnológico. Desse modo, não seremos nem arautos de uma tecnotopia, nem de uma tecnofobia, mas, buscaremos um posicionamento crítico que nos permitirá (re)definir continuamente os usos das tecnologias intelectuais digitais e/ou prescindir delas quando julgarmos política e pedagogicamente adequado.

A participação na *web*, por exemplo, é tema de um intenso debate entre os(as) estudiosos(as) da cibercultura. Posto que, se por um lado, os serviços da *Web 2.0* ampliam as possibilidades de participação a todos(as) os(as) usuários(as) das redes digitais, dando-lhes voz e vez na comunicação, por outro, fazem emergir diversos problemas que decorrem dessa abertura. No campo da Comunicação, por exemplo, as publicações realizadas pelos(as) *blogueiros(as)* em seus *blogs* passaram a competir em audiência com a informação oficial, veiculada pelas empresas e pelos profissionais da Comunicação. O conflito entre o jornalismo oficial e o jornalismo cidadão é acirrado e pode ter contribuído para a desregulamentação da profissão no Brasil.

Em seu livro “O culto do amador”, Andrew Keen (2009), apresenta uma crítica radical à *Web 2.0*, argumentando sobre o modo como os serviços oferecidos aos usuários, tais como: *blogs*; *sites* de relacionamento; sistemas de publicação de arquivos de vídeos e de áudios; entre outros, estariam contribuindo para a destruição da economia, da cultura e dos valores sociais a partir da disseminação de práticas criminosas e irresponsáveis como, por exemplo, a pirataria.

De acordo com esse autor, a possibilidade de veicular informação, facultada a qualquer pessoa pelos serviços da *Web 2.0* conduziu a comunicação de massa, na qual a informação estava sob o domínio de instituições oficiais (polo emissor), autorizadas a falar, a uma comunicação pessoal, na qual o próprio sujeito-emissor tornou-se “a informação”. Ele argumenta que

À medida que a mídia convencional tradicional é substituída por uma imprensa personalizada, a internet torna-se o espelho de nós mesmos. Em vez de usá-la para buscar notícias, informações ou cultura, nós a usamos para SERMOS de fato a notícia, a informação, a cultura. [...] Mas não são apenas nossos padrões culturais e valores morais que estão em jogo. O mais grave de tudo é que as próprias instituições tradicionais que ajudaram a promover e a criar nossas notícias, nossa música, nossa literatura, nossos programas de televisão e nossos filmes estão igualmente sob ataque. Jornais e revistas de notícias, uma das fontes mais confiáveis de informação sobre o mundo em que vivemos, estão em dificuldades, graças à proliferação de *blogs* e *sites* gratuitos [...] que oferecem classificados gratuitos solapando a publicação de anúncios pagos (KEEN, 2009, p. 12-13, grifo do autor).

Pertencente ao grupo de empresários empreendedores do Vale do Silício, nos Estados Unidos, que juntamente com Tim O'Reilly, idealizaram e tornaram real a nova versão da internet, denominada de *Web 2.0*, Andrew Keen formula sua crítica após ter um *insight*, em setembro de 2004, durante um evento realizado por esse grupo periodicamente – o *FOO Camp*, e resolve demonstrar sua indignação e perplexidade diante da promessa fracassada de “democratização” da mídia, da informação, do conhecimento, do conteúdo, do público e do autor que subjazia esse movimento. Para ele, a ideia original de veicular, em escala global, uma informação mais verdadeira, profunda e imparcial tornou-se uma cortina de fumaça. Na realidade, tudo o que a revolução da *Web 2.0* conseguiu foi proliferar notícias menos confiáveis e promover um caos composto por informações e cultura inúteis. A democratização tão sonhada acabou por solapar a verdade, azedar o discurso cívico e depreciar a *expertise*, a experiência e o talento.

Ao referir-se à autoria, Keen (2009) afirma estarmos diante de mudanças radicais decorrentes dessa cultura democratizada da *Web 2.0*, uma vez que autor e público se confundem e tornam-se gradativamente indistinguíveis, ocorre um sério comprometimento da ideia de autenticidade, de autoria e de propriedade intelectual. A quem pertence o conteúdo criado e publicado por personagens fictícios (*fakes*) em *MySpace*, *Orkut*, *YouTube* ou pelos(as) inúmeros editores(as) anônimos(as) na *Wikipédia*? Os furtos intelectuais e a remixagem de conteúdos são práticas que se proliferam na cibercultura exarcebando o debate entre os direitos autorais (*Copyright*) e a criação comum/partilhada (*Creative Commons*). Por fim, o autor assevera a relevância dos(as) especialistas em uma sociedade inundada de informação. Assim, diz ele:

Que ganhamos então em troca de conteúdo amador gratuito? [...] Ganhamos o que o pensador e escritor Lewis Mumford chamou de ‘um estado de debilitação e depauperação que dificilmente pode ser distinguido de ignorância bruta’. Os editores, técnicos e guardiões da cultura – os especialistas num imenso número de campos – são necessários para nos ajudar a distinguir o que é importante do que não é, o que é verossímil do que não merece crédito, aquilo com que vale a pena gastarmos nosso tempo do que é ruído branco que pode ser ignorado (KEEN, 2009, p. 46).

Porém, convém destacar que, a *Web 2.0* não é um espaço habitado apenas pelos “nobres amadores”. Pensemos em alguns contra-argumentos para essas questões. A *blogosfera*, em especial, é povoada por especialistas e organizações, embora os conteúdos publicados por esses(essas) *blogueiros(as)* constituam uma pequena parcela frente ao total de conteúdos disponibilizados na rede. Em suas pesquisas, Primo (2008) identificou a existência

de *blogs* profissionais, escritos por pessoas com especialização e atuação profissional em uma determinada área do conhecimento. Neles, a credibilidade dada pelos(as) leitores(as) aos *posts* publicados e assinados por um(a) especialista são um reflexo da reputação construída ao longo de uma história de atuação profissional bem sucedida.

Há, ainda, os *blogs* organizacionais que são “aqueles cujos *posts* e interações são sobredeterminados pela formalização das relações e pela sistematização das forças de trabalho em busca de objetivos que delimitam e direcionam a atuação de cada participante do processo” com repercussões políticas e econômicas para a organização como um todo (PRIMO, 2008, p. 11). *Blogar* tornou-se uma atividade profissional. O(a) *problogger*, por exemplo, é um *blogueiro(a)* profissional, que cria *blogs* com a finalidade de obter rendimentos por meio da veiculação de propaganda.

Além disso, a credibilidade da autoria e a confiabilidade das informações disseminadas têm relação com questões de saber e de poder que não surgiram com a *Web 2.0*. Provavelmente, o que ocorreu foi o agravamento dos conflitos e das disputas de poder na comunicação, decorrentes da abertura à publicação de conteúdos ofertada por esses sistemas de comunicação aos(as) usuários(as) leigos(as) e aos(as) amadores(as). Uma vez que, antes deles, criar e publicar um *website* requeria o domínio de conhecimentos especializados de informática ou alto investimento financeiro para custear profissionais e empresas que ofereciam tais serviços. Isso, de certo modo, limitava, contudo, não impedia a presença do amador na *web*, que se aventurava na publicação, ainda que precária e escassa, de seus conteúdos.

Quanto à confiabilidade das informações, que Andrew Keen atribui aos(as) especialistas, representados em sua discussão pelos(as) profissionais da mídia convencional (Jornais, Revistas, Emissoras de TV), podemos propor como contraponto a esse argumento o fato de essas informações não estarem isentas de questionamentos, sobretudo, no que se refere à sua suposta imparcialidade, aos critérios de seleção e às possíveis distorções de sentido de suas publicações. Esses procedimentos de controle e de produção da informação estão relacionados com os jogos de poder que os constituem e são, em geral, desconhecidos pela opinião pública. Como o público pode avaliar tais publicações? Em uma concepção extrema e radical, elas teriam *status* de verdade pelo simples fato de serem assinadas por profissionais ou instituições oficiais?

Portanto, a nosso ver, o problema posto à educação pelos sistemas de comunicação da *Web 2.0* não se resume à participação, à autoria, à credibilidade das informações, gradativamente abundantes na *blogosfera*; mas, compreende também o ensino e a

aprendizagem de formas críticas de seleção, classificação, interpretação, avaliação e uso dessas informações pelos(as) aprendentes (BRUNNER, 2004).

Propomos aqui algumas questões para uma reflexão acerca de uma possível relação direta entre informação e conhecimento, que pode ser aprofundada em Aquino *et. al.* (2010): a sociedade da informação seria uma sociedade do conhecimento? Que problemas emergem desse contexto para os(as) aprendentes? Quais as suas implicações na produção do conhecimento e na aprendizagem?

Em seu livro “Elementos para a crítica da cibercultura”, Rüdiger (2002) apresenta três teoremas potenciais de crise na presente cibercultura, do ponto de vista social-histórico, que ampliam a discussão posta até então:

primeiro, o da **crise do mundo do trabalho** e suas correspondentes formas de socialização;
segundo, o da **crise das estruturas de interação cotidiana** e suas correspondentes formas de realização;
terceiro, o da crise **das formas de identificação individual** e dos princípios de estruturação da subjetividade que lhes são correspondentes historicamente (RÜDIGER, 2002, p. 19, grifo nosso).

Para ele, mais do que veículos de uma filosofia, as tecnologias intelectuais digitais estão a serviço de um projeto de construção do mundo, que precisa ser pensado em seu alcance não-tecnológico, no qual é fundamental pôr em questão a reificação, a mercantilização, os padrões de controle e dominação que vivenciam tanto o homem como *ciborg*, quanto o *ciborg* como homem, tanto a simulação da realidade quanto a realidade da simulação. Essa tendência à simulação ou virtualização da realidade cria um novo *bios* existencial que requer um sistema de pensamento apropriado à sua apreensão intelectual.

A transformação do conhecimento em força de produção, sob as várias formas de tecnologias de informação, parece estar consolidando todo esse movimento, porque, através da crescente automação de todas as suas atividades, o homem vai tendo, não sem perdas, pressões e conflitos, seus principais interesses transferidos para pessoas e situações abstratas e distantes, ao mesmo tempo em que submete a si e aos outros mais próximos a processos da mais inaudita coisificação, por serem de natureza voluntária, ao menos no plano imediato de sua realização (RÜDIGER, 2002, p. 85).

Nesse sentido, ressaltamos que, ao pensar a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura, a ênfase deve ser posta nos problemas relativos à informação e ao conhecimento como produtos de um processo maior de complexificação que abrange tanto os sujeitos (aprendentes) quanto os objetos (tecnologias intelectuais digitais), considerando as implicações dessas mediações para a subjetividade humana e para as relações sociais

contemporâneas. Desse modo, destacamos a premência da realização de outros estudos que abordem os fenômenos em curso sob uma perspectiva mais crítico-reflexiva e menos pragmática e tecnicista, que contemple os(as) aprendentes, as tecnologias intelectuais digitais, as instituições educativas, a cultura e a sociedade.

Bianchetti (2001) comunga com esse pensamento e afirma ser preciso refletir criticamente sobre os equívocos recorrentes na compreensão dos conceitos de informação e conhecimento, de modo a tornar explícita a contradição que permeia a apologizada sociedade do conhecimento, a partir do desvelamento dos problemas encobertos ou ignorados pelos autores que a defendem, quais sejam:

- 1) **Problemas de ordem epistemológica**, ao afirmar-se uma equivalência entre informação e conhecimento, e a maneira de construção e apropriação destas informações e conhecimentos;
- 2) **Problemas de ordem ideológica** e, de certa forma, ontológica, quando se advoga a perda da centralidade do trabalho, fazendo-a migrar para o conhecimento;
- 3) [...] **problemas de ordem histórico-geográfica**, pois quando no início da década de 70, originalmente através de D. Bell, passou-se a veicular a expressão ‘sociedade do conhecimento’, nos Estados Unidos a discussão estava voltada para o acesso universal ao ensino superior enquanto na maioria dos países do Terceiro Mundo à época e ainda hoje a discussão focaliza o acesso universal ao ensino fundamental. No entanto, a discussão sobre o assunto é feita a partir de um patamar que pressupõe a globalização como realidade, bem como o mundo social, política, econômica e culturalmente como homogêneo (BIANCHETTI, 2001, p. 50, grifo nosso).

Segundo Antoun (2008), os teóricos da cibercultura dividem-se entre aqueles que enxergam o ciberespaço como plataforma para o desenvolvimento da mídia de massa tradicional; e, os que associam os fenômenos da hipermídia à comunicação interpessoal, compreendendo-o como espaço da interatividade no campo do conhecimento. Fundamentado em Negri e Hardt (2001), o autor argumenta que vivemos em uma fábrica social na qual os grupos humanos lançam mão dos mais diferentes processos culturais em conflito para produzir e reproduzir os meios e os modos de vida capazes de ampará-los, misturando e recombinaando diferentes partes desse processo em busca de sua autonomia. Logo, as sociedades conectadas não podem mais ser concebidas, em termos de cultura, como coletivos homogêneos que comungam pacificamente de padrões e de significados hegemônicos instituídos.

Se, por um lado, as tecnologias intelectuais digitais ampliam as possibilidades de participação em redes sociais, elas podem, por outro lado, transformar, em instantes, o ciberespaço em um lugar de conflitos por meio de práticas anônimas de zoação,

enxameamento e movimento de afluência, usadas como táticas de disputas pelo poder. Emerge desse estado de coisas, o dilema entre a participação e o controle. Como permitir ampla participação e ao mesmo tempo controlar os abusos?

Antoun (2008) exemplifica como a *Web 2.0* tem sido palco para as ações de movimentos sociais em suas lutas, de disputas políticas, de especulação econômica; de novas formas de relação entre empresas, trabalhadores e consumidores; e, de reconfiguração do modelo hermenêutico da comunicação tradicional. Em razão disso, esse autor considera pertinente afirmar que o capital social provavelmente encontrou na internet uma mídia capaz de auxiliar a luta do trabalho imaterial contra o domínio do capital monetário. Embora, demonstre preocupação com o que ele chama de vigilância participativa, realizada pelos mesmos sistemas informáticos que servem para ajudar os(as) usuários(as) a encontrarem informações e a fazerem o que desejam na rede.

A participação e o controle, discutidos nesta seção, são elementos relevantes para a reflexão sobre o uso de *blogs* educativos como recurso ou estratégia pedagógica nas práticas acadêmicas realizadas nas instituições educativas porque esses elementos, simultaneamente, põem em confronto o potencial emancipador e regulador da aprendizagem mediada por tecnologias. Evidenciam, também, as disputas de poder, os conflitos de interesses e de concepções nesse processo. Em síntese, partiremos para a reflexão sobre a possibilidade de os *blogs* educativos se constituírem como espaços de aprendizagem, fundados na participação, nos quais a cultura acadêmica é continuamente (re)criada a partir das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais. Tanto quanto, a probabilidade de os *blogs* educativos serem também espaços de regulação, controle e vigilância do processo de aprendizagem.

6.6 BLOGS EDUCATIVOS COMO ESPAÇOS DE APRENDÊNCIA

O processo de aprendizagem se realiza a partir de um sistema de comunicação complexo, por meio do qual os(as) aprendentes estabelecem intercâmbios pedagógicos através de mensagens afetivas e cognitivas e de comportamentos que expressam as representações, interesses e expectativas individuais e coletivas, segundo a cultura em que estão inseridos(as) (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Tiffin e Rajasingham (2007) concebem as universidades como um tipo especial de sistema de comunicação composto por quatro elementos principais: professores, alunos, conhecimento e problemas. O entrelaçamento entre educação e comunicação é evidente. Todo o processo de aprendizagem depende do conteúdo e da forma

como essa comunicação, com intencionalidade educativa, é estabelecida entre os(as) aprendentes.

Pérez Gómez (2001) argumenta que todo ensino que se pretende educativo deveria provocar a reconstrução consciente da cultura intuitiva e experiencial dos discentes e não se limitar ao alcance de objetivos instrumentais previamente definidos. Posto que, a educação é um espaço de encontro e de comunicação humana no qual a aprendizagem se configura como um processo criador e construtivo sempre, em parte, imprevisível. Por isso, o autor considera que o modelo mais adequado para conceitualizar esse processo é o da comunicação humana. Ele afirma que:

A comunicação humana é um complexo processo de intercâmbio de significados, de representações simbólicas que se referem a todos os âmbitos da realidade objetiva e subjetiva, desde os artefatos aos valores, interesses e expectativas[...].

[...] O ensino educativo pode ser entendido, então, como um processo de comunicação humana que tem a intencionalidade de provocar a reconstrução e o enriquecimento consciente das formas de pensar, sentir e atuar que o estudante incorporou em sua cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 283-4).

O processo de aprendizagem é realizado em sala de aula por meio da comunicação verbal e não-verbal, composto por: desde mensagens escritas ou orais até gestos; entonação da voz, pausas, movimentos e localização no espaço físico. Todos esses elementos são importantes à metacognição dos(as) aprendentes. Entretanto, para efeito desta pesquisa, a cultura acadêmica será analisada a partir do processo de aprendizagem que se realiza por meio das práticas de uso dos *blogs* educativos. Nesse sistema de comunicação, o intercâmbio pedagógico é registrado por meio de mensagens verbais escritas, compostas por caracteres alfanuméricos e *emoticons*⁵⁴.

Lemos (2009), ao discutir sobre o que ele chama de esfera conversacional, ressalta a reconfiguração da comunicação ocorrida a partir da instituição dos sistemas abertos, do tipo “todos – todos”, denominados de “pós-massivos”, em tensão com os sistemas clássicos de comunicação, do tipo “um-todos” que, juntos, passam a compor um novo e complexo sistema infocomunicacional. Nesse sistema, emerge a nova esfera conversacional, distinta da instituída pelos sistemas das mídias massivas porque a conversação acontece no ínterim da produção e das trocas informativas entre atores individuais ou coletivos.

⁵⁴Os *emoticons* são símbolos gráficos formados por um conjunto de caracteres especiais, utilizados na comunicação eletrônica (*email*, *chat*, fórum etc.), para expressar emoções/sentimentos. Inicialmente estáticos e compostos por caracteres especiais (Ex.: :-), ;-*, >-[:-0 :-(), os *emoticons* foram, posteriormente, transformados em gráficos (Ex.: ☺, ☹) e *gifs* animados (Ex: 🤔, 🤪, 🤩).

A nova esfera conversacional se caracteriza por instrumentos de comunicação que desempenham funções pós-massivas (liberação do pólo da emissão, conexão mundial, distribuição livre e produção de conteúdo sem ter que pedir concessão ao Estado), de ordem mais comunicacional do que informacional (mais próxima do ‘mundo da vida’ do que do ‘sistema’), alicerçada na troca livre de informação, na produção e distribuição de conteúdos diversos, instituindo uma conversação que, mesmo sendo planetária, reforça dimensões locais. As tecnologias da comunicação e da interação digitais, e as redes que lhe dão vida e suporte, provocam e potencializam a conversação e reconduzem a comunicação para uma dinâmica na qual indivíduos e instituições podem agir de forma descentralizada, colaborativa e participativa (LEMOS, 2009, p. 11, grifo do autor).

Malini (2008) considera que os *blogs* são uma das expressões dessa cultura colaborativa e do poder dos *links*, característicos da cibercultura. Nesse sentido, o autor compreende os *blogs* como um espaço de resistência nos sistemas de comunicação, que tem relação com o fato de que as mídias passaram a ser construídas pelos próprios usuários conectados em rede.

No âmbito da pesquisa sobre a comunicação mediada por computador, Primo e Smaniotto (2006) estudaram os *blogs* como espaços de conversação a partir da investigação das interações registradas nas janelas de comentários e nas redes de *links* criadas entre os *blogs*. Esses autores discutem os conceitos de conversação, formulados por Goffman (1981) e Simmel (2000) e fundamentam-se na definição proposta por Efimova e de Moor (2005, p. 1) para compreender a conversação nos *blogs* como uma série interligada e usualmente espontânea de *posts* e de comentários sobre um tema específico.

Mas, os *blogs* podem ser considerados como espaços de conversação? Como essa conversação ocorre? Ao tecer suas considerações, Primo e Smaniotto (2006) procuram acrescentar elementos às análises feitas por Herring (1999), ressaltando obstáculos para a realização da conversação mediada por computador, tais como: a natureza distribuída e fragmentada das conversações; a falta de *links* bidirecionais e de tecnologias de rastreamento, que acabam por ocasionar a violação da coerência sequencial nas falas adjacentes.

Como contraponto a esses obstáculos, Primo e Smaniotto (2006) afirmaram que seus estudos sobre a coerência conversacional, com ênfase na avaliação da conexão existente entre as falas adjacentes, revelaram que, apesar de parecerem caóticas aos iniciantes, as conversações *online* estabelecem conexões entre si por meio de estratégias que contextualizam a resposta a partir da referência ao nome do(a) autor(a) do comentário; ou ainda, da reprodução (cópia) de trechos do texto ao qual o(a) comentarista se refere. Além disso, esses pesquisadores destacaram que os sistemas informáticos de criação de *blogs*

oferecem, atualmente, recursos como *permalinks*, *trackbaks* e *blogroll*, que podem ser usados para favorecer a conversação.

Os *permalinks* visam resolver tal problema de interconexão. Através desse recurso, cada *post* tem seu próprio *link*, que aponta diretamente para ele (e não para a página inicial do *blog*), apresentando-o no topo da janela do *browser*[...].

O *trackback* é acionado no próprio *post* que se quer comentar. Ele serve como um rastro, um aviso de que um *blog* de terceiro está comentando aquele *post*, e oferece um *link* direto para lá. Assim, o[a] *blogueiro*[a] e seus[/suas] visitantes podem conhecer a repercussão que aquele *post* está tendo em outros lugares [...].

O *blogroll*, por sua vez, é o recurso mais antigo, já que praticamente surge junto com os *blogs*. De certa forma, até confunde-se com os primeiros *blogs*, pois muitos deles consistiam em listas de *links* para outros *sites*. Porém, atualmente os[as] *blogueiros*[as] costumam utilizar essa barra lateral para listar principalmente outros *blogs* ou *sites* que costumam visitar. Para o[a] *blogueiro*[a], o *blogroll* pode servir como uma lista de favoritos, facilitando sua visita a tais páginas (PRIMO; SMANIOTTO, 2006, p. 5-6, grifos nosso).

Como, então, pesquisar e avaliar a conversação em *blogs*? Efimova e de Moor (2005) partem do pressuposto de que a conversação em *blogs* não se desenvolve em um espaço neutro, mas a partir de espaços pessoais distribuídos e conectados em uma rede complexa de relações, sendo preciso estudar o ritmo de atividades no decorrer do tempo, a escolha dos meios (*post*, comentários e outros recursos de comunicação) e as práticas de “*linkagem*”. Com base em um estudo empírico, esses autores identificaram três fenômenos característicos da conversação em *blogs*: *linkagem* como cola conversacional; conversações tangenciais; e, conversação com o *self* e com os outros. Eles concluíram que além de um “espaço para a conversação com outros [...]”, os *blogs* permitem a conversação com o próprio *self*. Com isso, se referem a uma narrativa pessoal que tem impacto na articulação e organização do pensamento próprio” (PRIMO; SMANIOTTO, 2006, p. 7, grifo nosso).

Desse modo, esses autores advertem que o estudo dessa conversação não pode restringir-se à análise quantitativa da estrutura hipertextual dos *blogs*, comentários ou *posts*. Para apreender e compreender tal conversação, é necessário analisar o que se diz nesses textos. Pois, o *link* entre um *blog* X e um *blog* Y não implica, necessariamente, o estabelecimento de uma conversação entre os(as) *blogueiros*(as), que podem com essa prática apenas estabelecer uma relação de cortesia entre si com o objetivo de aumentar o fluxo de visitas em seus *blogs*.

Pérez Gómez (2001) concebe a sala de aula e as instituições educativas como espaços ecológicos de vivência cultural, onde o ensino realiza-se com o propósito fundamental de

promover a integração dos contextos de produção, utilização e reprodução do conhecimento que contribua para o diálogo aberto consigo mesmo, com as outras pessoas, com a natureza e com as criações culturais. Essa concepção assemelha-se com o entendimento das instituições educativas como espaços de conhecimento compartilhado, proposto por Edwards e Mercer, na qual se supõe a criação de um contexto de compreensão comum, enriquecido continuamente pelas diferentes contribuições de seus participantes, de acordo com suas possibilidades e competências, instituindo, assim, um espaço de comunicação e de ação onde se põe em evidência os benefícios da cooperação para a consecução de empreendimentos relevantes.

As concepções apresentadas dos *blogs* e das instituições educativas como espaços de conversação, de vivência cultural e de conhecimento compartilhado, nos permitem, então, pensar a possibilidade de os *blogs* educativos se constituírem como espaços de aprendizagem. Uma aprendizagem que, inicialmente, acontece no ciberespaço por meio da comunicação espontânea entre os(as) *blogueiros(as)* sem a mediação de instituições educativas ou agentes de ensino, na qual o conhecimento é produzido em um sistema de comunicação complexo, composto por aprendentes, tecnologias intelectuais digitais, signos, linguagens e práticas próprias da cibercultura. E, em uma dinâmica posterior, mistura-se com a cultura acadêmica fazendo surgir a *blogosfera* educativa, criada a partir da imersão dos(as) aprendentes em práticas acadêmicas vinculadas à instituições educativas.

Pressupomos em nossa tese que, nesses espaços de aprendizagem, a cultura acadêmica, então, vai sendo redefinida a partir da tensão entre práticas instituídas e práticas instituintes e, gradativamente, desestabilizando as práticas acadêmicas fundadas no modelo transmissivo, no qual o poder estava centralizado no pólo emissor (docente), que controlava as informações e a comunicação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, conjecturamos sobre a possibilidade de as mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais contribuir para o deslocamento do poder no processo de aprendizagem, tornando-o cambiante e acessível ao pólo receptor (discente).

Assmann (2005) aponta essa possibilidade de as tecnologias favorecerem metamorfoses no ensinar e no aprender, argumentando que elas não servem apenas como instrumentos para ampliação do alcance dos sentidos humanos e/ou de suporte para a informação, mas expandem nossa cognição e permitem mixagens cognitivas complexas e cooperativas na produção do conhecimento.

Embora reconheçamos que as tecnologias intelectuais digitais não são determinantes nos processos de aprendizagem, sabemos que elas são fortemente condicionantes no contexto educativo das sociedades contemporâneas, em razão de “nossas faculdades de conhecer

[trabalhare] com línguas, sistemas de signos e processos intelectuais fornecidos por uma cultura” (LÉVY, 1999, p. 162). Com isso, não estamos querendo, contudo, reduzir o *Lógos* à *Techné*. Mas, destacar a inegável afirmação de que, doravante, será cada vez menos provável a instituição do *Lógos* sem a cooperação da *Techné* (ASSMANN, 2005).

Ora, se os(as) aprendentes recebem constantemente os influxos da comunicação eletrônica e são postos em contato com pessoas, grupos e culturas distintas, parece-nos, portanto, um contra-senso que as instituições educativas sejam os espaços mais pobres em intercâmbios de informação na sociedade atual, nos quais predomina ainda a transmissão oral, o giz, o quadro e os livros didáticos como principais instrumentos de comunicação. Logo, será necessário que haja uma ação-reflexão da lógica educativa sobre si mesma para que não se ponha como espectadora das inovações tecnológicas, aceitando-as sob uma atitude resignada ou ingênua, mas constitua-se como crítica das possibilidades educativas e dos intercâmbios informacionais e culturais contemporâneos (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

O conhecimento agora é produzido e disseminado nas salas de aula e no ciberespaço. Construído e reconstruído continuamente pelos(as) aprendentes (docentes e discentes) por meio de práticas acadêmicas que agradam e incluem a alguns(algumas), enquanto aborrecem e excluem a outros(as). Entretanto, convém indagar se estamos produzindo novos significados para o ensinar e o aprender nessas práticas acadêmicas? Quem pode participar desses espaços de aprendizagem? E, ainda, se é possível instituir práticas acadêmicas híbridas?

Diferente da comunicação promovida pelas mídias massivas, os *blogs* possuem uma audiência restrita. Em geral, eles reúnem apenas um grupo de usuários que possuem ou estabelecem vínculos baseados em interesses comuns. A lógica que governa essa comunicação é denominada de lógica do reconhecimento da vinculação. Ou seja, os(as) *blogueiros(as)* trocam comentários entre si sobre os assuntos publicados em seus *blogs* e o conteúdo dessa conversação pode servir para que eles(elas) firmem, revelem ou alterem seus pontos de vista em um exercício simultâneo de autorreflexão e de reflexão coletiva (MALINI, 2008). O fragmento de *post* e a conversação estabelecida nos comentários apresentados abaixo servem para exemplificar a audiência restrita e interessada dos *blogs* educativos e as maneiras de como esse exercício reflexivo vão se constituindo a partir da comunicação entre os(as) aprendentes docentes, discentes e internautas.



Diferença entre blogs e wikis: ferramenta ou propostas? (14/10/2008)

À primeira vista a resposta para a questão acima parece simples. Um blog é uma ferramenta que pertence a um ou mais autores, responsáveis pela publicação dos posts cujo conteúdo pode ser complementado por comentários de visitantes ou expandido por links repercutindo o tema. Um wiki, por outro lado, baseia-se na redação coletiva de um texto, e ainda que seja um espaço de interações, exige que tente-se chegar a um consenso sobre o tema em questão, já que não faz sentido manter duas ou mais páginas sobre o mesmo (é por isso que o Knol, por exemplo, pouco tem a ver com a Wikipédia). Dois posts que li recentemente nos ajudam a questionar o "determinismo tecnológico" que norteia os conceitos acima: O GooseGrade, apresentado pelo Tiago Dória, é um widget que, mediante cadastro, qualquer pessoa possa editar os posts de seu blog. O foco são "pequenos" erros factuais, gramaticais ou de digitação, avisados ao autor via e-mail para aprovação ou não. [...] No Online journalism Blog, Paul Bradshaw contou a experiência do jornal britânico Trinity Mirror, que lançou um wiki (wikinortheast.co.uk) para "cobrir todos os aspectos" da região de North-East (ou seja, um projeto hiperlocal). [...] Voltando à questão inicial: até que ponto a ferramenta (pura e simplesmente) condiciona o funcionamento de um projeto na web? Abrir ou fechar, restringir ou liberar parecem-me cada vez menos associados às condições tecnológicas e sim às propostas comunicacionais. Concorda?

Fonte: <http://novasm.blogspot.com>



Internauta disse...

Oi [...]! Eu tenho me interessado muito pelos wikis. Eu os vejo como uma ferramenta poderosa para o trabalho colaborativo, para a elaboração de conteúdos de forma colaborativa. Muito mais do que os blogs que acabam sendo, mesmo com os comentários, espaços pessoais. Ou no caso de mais um autor, o espaço de um determinado grupo. O Tiago Dória abre essa possibilidade mas é o espaço é dele, é dele - e só dele, a palavra final, a aprovação ou não do que seria modificado. Já os wikis, se abertos à colaboração de qualquer pessoa, podem ser um espaço realmente coletivo, as decisões devem ser coletivas... Lancei, numa lista de discussão de professores, a proposta de um wiki para a elaboração de um repositório de materiais e recursos que poderiam ser interessantes para projetos e atividades educacionais. Poucos se inscreveram como colaboradores... mas muitos acessam o wiki em busca de material. Penso que pode ser uma questão cultural: somos muito mais consumidores do que produtores, sabe como é? Tenho cá pra mim que a diferença está muito mais no "espírito" do recurso. Seu post me animou a escrever um pouco sobre as diferenças lá no meu blog! quem sabe se amanhã, eu consigo um tempo pra isso! Abço 9:04 PM



Docente disse...

Olá, [...]! Obrigado pela visita e pelo comentário cuidadoso no blog. Concordo que "somos muito mais consumidores do que produtores", acho inclusive importante que seja assim, mas acho tb que gostamos mais de falar que de ouvir, daí a dificuldade de usar uma ferramenta tão processual como os wikis. Você conhece a lista edublogosfera? Algumas discussões interessantes têm acontecido por lá. Abs, [...] 2:22 PM

O conteúdo do *post*, simultaneamente, discute e demonstra na prática os elementos relacionados com participação e a reflexão na conversação instaurada entre os(as) e os(as) leitores(as) em um *blog* educativo, mencionados anteriormente. No *post*, podemos identificar a discussão que se instaura sobre o potencial interativo e colaborativo de dois sistemas informáticos da Web 2.0 (*blogs* e *wikis*). A partir do questionamento de sua função determinante ou condicionante na comunicação estabelecida, feito com base na articulação

dos recursos disponíveis em cada um dos sistemas destacados e nas propostas de uso desenvolvidas pelos(as) participantes. No *blockquote* do comentário, uma internauta se insere na discussão a partir de uma autorreflexão, realizada com base em sua experiência particular, formulando uma resposta possível para a indagação contida no título do *post*, em concordância com a hipótese apresentada pelo autor do *blog* ao final do texto.

Observe que a internauta acrescenta elementos à argumentação inicial do autor do *post*, redirecionando a discussão para o âmbito cultural com ênfase nas posturas dos sujeitos participantes desses processos comunicativos. Por fim, ela se dispõe a estender esse exercício de reflexão a partir da publicação de um texto próprio sobre o tema em seu *blog*. O autor agradece a participação e indica outro espaço de conversação virtual onde ocorrem discussões afins, ampliando a rede de *links* para a interação e a produção do conhecimento em curso.

Ao elaborar um estado da arte da *blogosfera* escolar portuguesa, Gomes e Silva (2006) relatam que a inserção dos *blogs* no espaço escolar ocorre, geralmente, de maneira informal, por meio da ação individual de alguns(algumas) docentes e/ou discentes, sendo usado tanto como recurso quanto como estratégia pedagógica. Elas afirmam, com base nos estudos realizados por Oliveira (2006), que o *blog* somente adquiriu importância no contexto escolar a partir de seu uso e difusão como objeto de aprendizagem⁵⁵, transformando-se em vetor de um modelo de ensino e de aprendizagem caracterizado por uma construção coletiva de significados que representa um novo fazer educativo.

Nele, a linguagem tem grande importância enquanto processo social que suporta a construção do conhecimento e a atribuição de significados. Uma vez que, a construção do conhecimento é, por natureza, discursiva, relacional e conversacional. Assim sendo, os(as) aprendentes precisam de oportunidades autênticas de publicação de seus pensamentos e ideias para poder produzir, se apropriar e transformar o conhecimento. Com base nessas premissas, podemos pensar nos *blogs* como espaços de aprendizagem, nos quais a publicação de conteúdos, a conversação e a reflexão sobre os próprios pensamentos em interação com outros(as) aprendentes resultem em conhecimento e permitam a ancoragem de novas ideias.

⁵⁵Bettio e Martins (*online*, 2011) apresentam a definição formulada por Beck (2002, p. 1), segundo a qual denomina objeto de aprendizado "qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino. A principal ideia dos objetos de aprendizado é quebrar o conteúdo educacional em pequenos pedaços que possam ser reutilizados em diferentes ambientes de aprendizagem, em um espírito de programação orientada a objetos." Esses objetos de aprendizagem são instruções programadas que reúnem informações sob os mais variados formatos (texto, hipertexto, imagem, vídeo, som, animações gráficas etc.) com finalidades educativas previamente definidas. Com a internet, esses recursos pedagógicos são normalmente feitos em formato de página da *web* e podem ser acessados e utilizados por professores e alunos simultaneamente em variados lugares do mundo.

Os *blockquotes* apresentados a seguir, demonstram como o processo de aprendizagem é construído pelos(as) aprendentes nos *blogs* educativos em torno de temas de interesse comum que provocam não apenas a construção do conhecimento e a remodelagem do pensamento, mas também favorecem a reflexão acerca das ações e das funções de cada aprendente (docente e discente) nesse processo e podem contribuir para ressignificações do ensinar e do aprender a partir dessas práticas acadêmicas.



Viabilidade de projetos web (em tempos de crise) – Links (10/01/2009)

Nos últimos dias me chamaram a atenção várias discussões sobre modelos de negócios para publicações impressas e digitais. Não é uma conversa nova, sabemos, mas acho que ganha um tempero especial no início de um ano que é certo o agravamento da crise financeira. Seguem alguns links: Ohmynews International anunciou que vai enxugar o modelo de remuneração dos repórteres-cidadão: passam a receber pagamentos apenas a matéria que mais gerar "buzz" durante o mês e outras duas escolhidas pelos editores (antes, todos os autores destacados na home recebiam uma contribuição simbólica). Para a Ana e o Rafael, no De Repente e Libellus, a mudança não deve impactar diretamente o processo de colaboração, que é motivado por razões não-econômicas. Na contramão da crise, a Wikimedia Foundation conseguiu arrecadar, de mais de 125 mil doadores, os 6 milhões de dólares necessários para o funcionamento do primeiro semestre de 2009. A campanha ganhou fôlego após um apelo pessoal do fundador, Jimmy Wales. Para fontes da matéria Wikipedia's Fundraising Miracle, trata-se de uma situação alavancada pela crise e pela eleição de Obama, que alertaram as pessoas para a necessidade de ajudar e assumir projetos que consideram realmente importantes. [...]

Fonte: <http://novasm.blogspot.com>



Discente disse...

[...]O Remixtures é excelente e muito me interessam essas tentativas de viabilidade. Continue comentando! 8:49 PM



Discente disse...

Por mais óbvio que seja discutir isso na universidade, em dois anos na UFV essa foi uma das "pautas" levantadas que menos gerou discussão em sala de aula. As pessoas simplesmente crêm na Publicidade com tanta veemência, que esquecem de 'financiamentos' alternativos como as organizações religiosas (CSMonitor), por exemplo. Claro que no nosso país temos diferenças, mas viabilizar um projeto de jornal, como você mesmo disse uma vez na sala de aula, passa por muito mais etapas do que simplesmente definir uma Linha Gráfico-Editorial, arranjar alguns anunciantes e tentar vender assinaturas. É pensar numa estrutura que possibilite que o conteúdo seja tenha o mínimo de 'censuras' editoriais. Que tenha um propósito. Acho que ainda não falou sobre ele no blog, mas você deve conhecer o Spot.Us [<http://www.spot.us>]. É uma forma de financiamento que eu vejo funcionando no futuro de maneira mais 'ágil'. Digo, temas que interessem a comunidade como, por exemplo, denúncias contra Vereadores corruptos ou ainda esquemas de Cartel, seriam de tão grande interesse que os financiamentos seriam mais rápidos e dinâmicos. 2:58 PM

Os diálogos registrados nos comentários evidenciam que o ato de ensinar não é entendido como transmissão de informações e que o aprender não se resume apenas à memorização e reprodução dos conteúdos ensinados. O conhecimento é produzido de maneira compartilhada entre os(as) aprendentes docentes e discentes a partir do confronto de

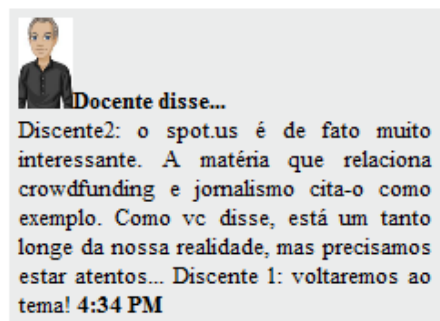
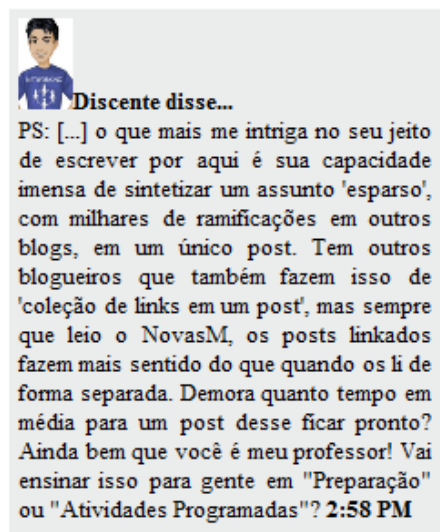
informações e da (re)elaboração crítica e coletiva do pensamento. Os(as) aprendentes discentes participam de forma interativa dessa aprendizagem, inclusive, acrescentando elementos novos à discussão, articulando teoria e prática, avaliando a ação docente e o processo educativo em curso.

Segundo Toral (2004), citado por Gomes e Silva (2006), os *blogs* atuam como ferramentas de apoio para aprendizagens, com ênfase no desenvolvimento do espírito crítico e no ensino personalizado, que, em um futuro próximo, caracterizarão as práticas das instituições educativas de maior qualidade. Entre os benefícios decorrentes do uso dos *blogs* nos contextos escolares, as autoras destacam que:

- 1) o uso dos blogues [sic.] ajuda os alunos a tornarem-se 'peritos' nas temáticas conteudais dos blogues;
- 2) os blogues aumentam o interesse dos alunos e o seu sentimento de *ownership* em termos de aprendizagem;
- 3) o uso de blogues dá aos alunos oportunidades legítimas de participarem em comunidades de prática;
- 4) o uso de blogues cria oportunidades para os alunos contactarem [sic.] com uma maior diversidade de perspectivas, quer ao nível do interior quer ao nível do exterior da sala de aula (GOMES; SILVA, 2006, p. 295, grifos das autoras).

O termo *ownership* no contexto educativo refere-se à propriedade intelectual. É possível verificar nos comentários destacados que os(as) aprendentes discentes se expressam acerca do tema apropriando-se do conhecimento em discussão como uma construção intelectual que também lhe pertence, falando com relativa autonomia e prospectando-se como um profissional da comunicação.

A *blogosfera* educativa está repleta de *blogs* de autoria de aprendentes de todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior). Em suas incursões pela *blogosfera* educativa portuguesa, essas autoras identificaram *blogs* de autoria coletiva, de docentes e discentes; *blogs* que abordam temáticas de disciplinas específicas ou que visam uma dimensão transdisciplinar; *blogs* que são portfólios digitais do trabalho escolar; e, *blogs* que



funcionam como espaço de representação e presença na *web* de escolas, departamentos ou associações de estudantes (GOMES, 2005).

Outros exemplos de aplicações educativas dos *blogs* no ensino superior podem ser encontrados nos estudos realizados por Orihuela e Santos (2004). Esses autores concluíram, a partir de suas análises, que os *blogs* podem ser um excelente ambiente de trabalho para pós-graduandos e grupos de pesquisadores dispersos geograficamente, utilizado para a gestão de projetos de pesquisa, a difusão de resultados e a publicação de portfólios. Outra referência em estudos sobre a utilização dos *blogs* em cursos de graduação e pós-graduação são as produções científicas de Martindale e Wiley (2004).

No Brasil, a professora e pesquisadora Fátima Franco organizou e coordena o Grupo *Blogs, Internet e Web*⁵⁶ na Educação que reúne *edublogueiros(as)* para a troca de experiências sobre as aplicações dessas tecnologias às atividades de ensino e aprendizagem. Fundado desde 2005, o grupo conta atualmente com mais de 700 participantes que interagem por meio de uma lista de discussão e de seus *blogs*, compondo uma comunidade *online* de professores(as) *blogueiros(as)* que discutem, produzem e compartilham conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias intelectuais digitais e suas aplicações no contexto educativo, sobretudo, como forma de possibilitar a seus(suas) alunos(as) a inclusão digital, principalmente em escolas públicas de Educação Básica.

Contudo, os *blogs* educativos tornam-se espaços de aprendizagem à medida que possibilitam a produção do conhecimento a partir da escrita aberta e coletiva de um hipertexto cooperativo. Primo e Recuero (2003, p. 2) explicam que, “[...] em um hipertexto cooperativo, todos os envolvidos compartilham a invenção [de um] texto comum, à medida que exercem e recebem impacto do grupo, do relacionamento que constroem e do próprio produto criativo em andamento.”

Como resultado de suas análises sobre a Comunicação Mediada por Computador (CMC), Primo (2007) definiu dois tipos de interação observados nos *blogs*: *mútua* e *reativa*. A *interação mútua* caracteriza-se pelo estabelecimento de relações interdependentes e de processos de negociação, nos quais os(as) interagentes se afetam mutuamente, participando inventiva e cooperativamente da construção desse relacionamento. De modo distinto, na

⁵⁶Para conhecer a produção do grupo, acesse: <http://internetnaeducacao.blogspot.com/>
Para participar do grupo de discussão, faça sua inscrição através do *email*:
blogs_educativos@yahoogrupos.com.br

interação reativa, as relações estabelecidas entre os(as) interagentes são deterministas e do tipo estímulo e resposta.

Podemos verificar esses diferentes tipos de interação, observando, por exemplo, o que ocorre na construção de hipertextos cooperativos, em *blogs* coletivos. Nesse tipo de *blog*, vários(as) autores(as), que compõem um grupo previamente definido, possuem a permissão do(a) administrador(a) do *blog* para publicar e modificar os *posts*. Quanto aos(as) leitores(as), é possível restringir o seu poder e a sua liberdade de expressão na comunicação, inserindo a opção de moderação nos comentários postados e/ou obrigando-os(as) a se identificarem ao fazerem seus comentários.

Apesar disso, convém salientar que a interação mútua em *blogs* pode potencializar processos de escrita coletiva de hipertextos cooperativos quanto maior for a liberdade de expressão e menor for o controle do poder entre autores(as) e leitores(as). Além do que, a interação suscitada por meio dos comentários enviados ou do uso de *permalinks* entre os(as) *blogueiros(as)* pode provocar reescritas e releituras contínuas dos *posts* publicados.

Se nos voltarmos para as práticas acadêmicas, veremos que processos de escrita coletiva não são comuns em sala de aula. As atividades de produção de textos em conjunto pelos(as) aprendentes resulta com maior frequência em uma operação de justaposição de fragmentos de texto, relacionados a um tema. Ao final, tem-se um texto, escrito em co-autoria, no qual cada aprendente contribuiu acrescentando fragmentos de texto aos escritos anteriormente. Em contrapartida, para escrever um hipertexto cooperativo, é preciso aprender a pensar coletivamente, conflitar, analisar, discutir e articular ideias de tal modo que, ao concluí-lo, tenhamos um texto coeso e coerente, resultante de participação dos autores na construção do todo e não apenas em uma de suas partes.

Com o *blog*, estaríamos diante da possibilidade da construção de hipertextos cooperativos, de uma mensagem não-linear e hipermídia, composta por símbolos diversos (signos alfabéticos, numéricos, imagéticos e caracteres especiais - *emoticons*)? Os sistemas informáticos disponíveis para a criação dos *blogs* oferecem *layouts*⁵⁷ com recursos hipertextuais que permitem criar *posts* compostos por texto, *links*, imagens e arquivos de som ou de vídeo⁵⁸. Temos, então, as condições para a produção de um hipertexto cuja construção ultrapasse o momento pontual de sua autoria e permita sua atualização contínua, em tempo

⁵⁷O termo *layout* é empregado para se referir à estrutura de organização e de apresentação (desenho global/*design*/modelo) de um documento.

⁵⁸Os espaços destinados à publicação de fotografias são conhecidos como *flog*, e de vídeo, como *vlog*. Para acessar *flogs* e *vlogs* diversos, consulte: www.flogao.com.br; <http://flogbrasil.terra.com.br>; www.megaflog.com.br; www.x-flog.com.br; <http://www.freevlog.org/>; <http://videolog.uol.com.br>

real, em um processo constante de reconstrução, que se realiza a partir da interação mútua entre autores(as) e leitores(as) por meio dos comentários e *trackbacks*, constituindo, assim, uma rede hipertextual complexa e dialógica, denominada de *webring*.

Na comunicação estabelecida nos *blogs* educativos, os(as) aprendentes podem dialogar, concordando ou discordando dos conteúdos publicados nos *posts*, por meio do registro de seus comentários ou da criação de *links* para outros *blogs* onde existem postagens sobre o mesmo tema. Ao criar redes hipertextuais que interligam os *blogs* educativos, pode-se ampliar esses espaços de aprendizagem, de modo que, a produção do conhecimento não esteja restrita apenas aos integrantes de um grupo específico (uma turma, um grupo de pesquisa, uma instituição *etc.*). Mas, seja fomentada principalmente pelo diálogo e pelo conflito de posicionamentos oriundos de uma interação aberta e profícua com outros(as) aprendentes, grupos, instituições e internautas na *blogosfera*. Os hipertextos que emergem nesses espaços de aprendizagem são escritos coletivos, abertos e em constante estado de (re)construção.

Portanto, o ato de “*blogar*” pressupõe a superação da atitude de “navegar”. Desse modo, o(a) aprendente que acessa os *blogs* não deve apenas limitar-se ao traçado de um percurso de leitura próprio, baseado na escolha de *links* que são disponibilizados pelos(as) autores(as) *blogueiros(as)*. Para *blogar*, é necessária “[...] uma ação coletiva e construída de complexificação e transformação da rede hipertextual pela ação de *blogueiros[as]* e leitores[as], que terminam por participar também como autores[as]” (PRIMO; RECUERO, 2003, p. 4).

Uma análise científica das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes nos *blogs* educativos pode revelar, por exemplo, de que forma essa ação de *blogar* contribui com a instituição de processos de aprendizagem e para a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura. Como é possível apreender elementos integrantes das hibridações da cultura acadêmica a partir dos registros do processo de aprendizagem encontrados nos *blogs* educativos? Apesar de parecer óbvio que ocorre aprendizagem nesses espaços virtuais, Primo (2007) menciona que teóricos da comunicação, como Baudrillard (1997) e Sfez (1994), discordam do potencial interativo da comunicação mediada por computador e acreditam que a interatividade é empregada somente como argumento de venda pelo mercado, criando apenas uma ilusão de expressão.

Por conseguinte, os *blogs* promoveriam apenas a comutação/difusão de informações, ainda sob a perspectiva clássica unilateral da emissão-mensagem-meio-recepção. Em nossa concepção, tanto a difusão/comutação quanto a interação/produção de informações podem ser observadas na comunicação estabelecida nos *blogs*. A *blogosfera* é um espaço de informações

que cresce exponencialmente. Todavia, dentre os *blogs* que surgem diariamente na *web*, podemos verificar que nem todos são atualizados com frequência por seus(suas) autores(as) ou apresentam registros da interação entre autores(as) e leitores(as). Em contrapartida, também não é difícil encontrar *blogs* que, mesmo sendo atualizados periodicamente, não possuem registro de comentários em seus *posts* nem se constituem como *links* em uma rede virtual de aprendizagem.

Se isso ocorre, é possível supor a presença de outros elementos nessa comunicação que precisam ser desvelados para que possamos compreender por que alguns *blogs* se constituem como espaços de aprendizagem a partir da interação mútua que ocorre por meio da escrita de hipertextos cooperativos, enquanto que, em “outros” *blogs*, predomina uma interação reativa que coaduna com processos de ensino e aprendizagem centrados na difusão/comutação/transmissão de informações.

Investigar esses elementos, sob uma perspectiva teórica e prática, parece-nos um empreendimento epistemológico adequado aos(as) pesquisadores(as) oriundos(as) do campo científico da Educação. As áreas de Comunicação e Informática têm estudado a cibercultura, delimitando objetos de estudos que são analisados à luz das teorias da informação, da cibernética e da linguagem. Os(as) educadores(as) interessados(as) no estudo da cibercultura precisam formular problemas que acrescentem ao debate, posto até então, elementos relacionados com a cognição e com a pedagogia.

As instituições de ensino públicas e privadas têm investido prioritariamente na aquisição de tecnologias intelectuais digitais e, em geral, negligenciado a reflexão sobre as potencialidades pedagógicas e as metodologias apropriadas ao uso desses recursos no processo de aprendizagem. Em decorrência disso, observamos duas situações recorrentes: (1) mitificação do objeto – a tecnologia passa a ser elemento de contemplação ou de temor, porque está presente, mas não é utilizada. (2) subutilização do objeto – a tecnologia é consumida de maneira acrítica e inadequada aos fins educativos e à aprendizagem, priorizando o uso instrumental e tecnicista que mantém na obscuridade seu potencial pedagógico.

Os *blogs* educativos podem ser utilizados pelos(as) aprendentes para fomentar processos de aprendizagem que os(as) envolvam e os(as) transformem, simultaneamente, em leitores(as) e autores(as) – **lautores** (*wreaders*) do conhecimento. A perspectiva que vislumbramos nesta pesquisa nos autoriza a sugerir o alargamento das investigações científicas sobre o uso das tecnologias intelectuais digitais em processos de aprendizagem, incluindo-se aqui os institucionais e os não-institucionais, que ocorrem livre e autonomamente no ciberespaço.

A apropriação e o uso dos *blogs* educativos em práticas acadêmicas devem superar a ideia de anotações pessoais em um diário virtual. Para além do registro sistemático e cronológico de acontecimentos e/ou assuntos de interesse particular, pessoas e/ou grupos utilizam esses sistemas de comunicação para produzir e socializar conteúdos relacionados ao estudo e à pesquisa, ao desenvolvimento de suas atividades profissionais, à divulgação de produtos e serviços e ao estabelecimento de um canal de comunicação e interação com seus pares ou clientes. Em diversas áreas do conhecimento, profissionais como jornalistas, informatas e administradores mantêm *blogs* onde publicam e atualizam informações, individual e coletivamente, criando redes sociais ou institucionais, que compõem a *blogosfera* corporativa (CIPRIANI, 2008).

Partimos do pressuposto teórico de que o *blog* pode constituir-se como espaço para a aprendizagem. Mas, empiricamente, é possível verificar isso? Como os(as) aprendentes podem se apropriar do *blog*, enquanto espaço para a construção do conhecimento? Que referenciais teóricos podem contribuir com a elaboração de uma ciberpedagogia composta por metodologias que superem o uso instrumental e tecnicista das tecnologias intelectuais digitais?

A primeira possibilidade vislumbrada para um *blog* educativo é a de publicação de conteúdos na *web*, com a perspectiva de criar um registro eletrônico, onde o processo e os resultados da aprendizagem sejam organizados e socializados. De acordo com as discussões realizadas até então, entendemos que esse uso ainda seria reducionista e instrumental. Se, na cultura acadêmica, os(as) aprendentes não instituírem uma atitude de “*blogar*”, provavelmente, não ultrapassarão a lógica da “navegação” e da “racionalidade técnica” que governa a cultura acadêmica instituída. Desse modo, o *blog* será um espaço que reproduzirá as características e as práticas acadêmicas voltadas apenas à difusão/comutação de informações pelos(as) aprendentes (docentes e discentes).

Pensar um processo de aprendizagem com base na perspectiva teórica que apresentamos pressupõe a elaboração de projetos pedagógicos, nos quais o *blog* se constitua como espaço para a construção e compartilhamento do conhecimento pelos(as) aprendentes. Demanda, antes de tudo, uma compreensão teórica e empírica dos *blogs* educativos, a fim de identificar os elementos que constituem essa aprendizagem (formatos, recursos disponíveis, dinâmicas de uso e atualização *etc.*). Para isso, são necessárias incursões curiosas na *blogosfera*, seguidas de momentos de discussão para registro e partilha dos achados, de opiniões, de dúvidas e de críticas entre os(as) aprendentes.

A exposição feita no parágrafo acima integra uma metodologia possível para a aplicação do *blog* em processos de aprendizagem, fundamentada em nossas experiências docentes na educação básica e no ensino superior. Os(as) aprendentes que se iniciam no uso das tecnologias intelectuais digitais podem imaginar que realizar suas práticas acadêmicas a partir de uma ciberpedagogia é um empreendimento para o qual não estão capacitados. Nesse sentido, gostaríamos de salientar que a epistemologia que fundamenta a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura tem natureza complexa. E, para aprender a pensar de modo complexo, é *mister* desconstruir o pensamento simplificador, fragmentado e especializado da cultura acadêmica instituída (MORIN, 2000).

Na pedagogia freireana (1996), o diálogo se constitui como elemento central na prática acadêmica. Expor a outrem seus pensamentos, trocar ideias, concordar, discordar, duvidar, argumentar envolve os(as) aprendentes em um processo de conscientização, realizado a partir do confronto de pensamentos e de experiências, no qual as estruturas cognitivas, as práticas e os significados do conhecimento e do mundo são continuamente redefinidos. O conhecimento, assim produzido, tende a extrapolar as fronteiras disciplinares e a tornar-se complexo - na acepção moriniana. Visto que, ao tratar dos princípios do conhecimento pertinente, Morin (2003) ressalta que o conhecimento do mundo é uma necessidade vital e intelectual de todo(a) cidadão(ã) do novo milênio. Portanto, é um problema universal saber

como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? [...]. A esse problema universal, confronta-se a educação do futuro, pois existe [uma] inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

[...][Desse modo,] A educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (MORIN, 2003, p. 35-38, grifo do autor).

Nesse sentido, a realização de processos de aprendizagem a partir da mediação entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais, a exemplo dos que ocorrem em *blogs* educativos, podem favorecer a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura. Convém, todavia, ressaltar que a aprendizagem realizada por meio dos *blogs* educativos, por ter fins pedagógicos, não deve ser compreendida como uma ação espontânea, desprovida de direcionamentos ou objetivos. Deveras, afirmamos que o uso de *blogs* educativos não pode coadunar com tais práticas.

A dialogicidade deve ser um elemento constitutivo dessas práticas acadêmicas, permeando toda a ação educativa, desde o seu planejamento até sua execução e avaliação.

Os(as) aprendentes devem tornar-se corresponsáveis e coparticipantes nesse processo. Dividindo atribuições e buscando soluções para os obstáculos teóricos e práticos surgidos, eles(elas) ensinam, aprendem e criam juntos. Enfim, são partícipes na instauração de outra lógica para a gestão do processo de aprendizagem e de outros significados para o ensinar e o aprender. Parece-nos que, agora sim, estamos diante de especificidades e de obstáculos didático-metodológicos. O problema agora ganha contornos, específicos da Educação, que precisam ser enfrentados pelos(as) pesquisadores(as) e profissionais dessa área.

Os discursos pedagógicos, tanto em sua objetividade (expressa em documentos oficiais que regulam a educação) quanto em sua subjetividade (manifestas nas falas de docentes e discentes que revelam suas concepções de educação) estão repletos de enunciados que postulam uma pedagogia da autonomia, dialógica, democrática e emancipadora. Contudo, frequentemente esbarramos em obstáculos teórico-metodológicos (teorias e métodos apropriados), estruturais (recursos materiais e humanos), administrativos (políticas e modelos de gestão) e culturais (significados e práticas institucionais) que limitam a implementação da perspectiva intercultural de análise crítica da cultura acadêmica, porque não problematizam seus conflitos, sua heterogeneidade e suas misturas, nem evidenciam suas hibridações.

Pretendemos, a seguir, propor nossa problematização sobre a hibridação da cultura acadêmica e da cibercultura, apresentando alguns de seus elementos relevantes, identificados na coleta e análise dos dados desta pesquisa. Evidentemente, as análises realizadas revelam uma possibilidade de estudo da cultura acadêmica contextual e limitada por um recorte teórico, empírico e espaço-temporal específicos. Sua contribuição se manifesta tão somente a partir de seu entrelaçamento com outros estudos sobre a cultura acadêmica e sobre os *blogs* educativos, inserindo-se com um dos nós da rede de conhecimentos que constitui a teia interminável da ciência.

7 MIXAGENS NO PROCESSO DE APRENDÊNCIA

Apresentaremos os resultados das análises do *corpus* de dados da pesquisa a partir do problema proposto e do referencial teórico que norteou a construção do conhecimento expresso nesta produção científica. A organização e categorização dos dados foram realizadas por meio de sucessivas leituras, recortes e classificações dos elementos relacionados com o processo de hibridação da cultura acadêmica e da cibercultura a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais nos *blogs* educativos.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com os(as) aprendentes docentes; análise documental dos *posts* e comentários publicados; e, análise da *interface dos blogs* educativos integrantes da amostra deste estudo. Em busca da compreensão do problema formulado, categorizamos os dados selecionados de modo articulado, estabelecendo uma triangulação entre os textos publicados nos *posts* e a interação entre os(as) aprendentes registrada nos comentários dos *blogs* educativos e o conteúdo das entrevistas com os(as) aprendentes docentes.

De acordo com Pérez Gómez (2001), o ensino que se pretende educativo deve ter o propósito fundamental de promover a integração dos contextos de produção, utilização e reprodução do conhecimento que contribua para o diálogo aberto consigo mesmo, com as outras pessoas, com a natureza e com as criações culturais. Em suas análises sobre as estratégias que favorecem esse ensino, o autor destacou quatro aspectos fundamentais da vida em sala de aula, a saber: os conteúdos do currículo, os modos de ensino, o contexto do ensino e a função docente. Em nossas análises, identificamos a partir de suas recorrências nas práticas acadêmicas de uso dos *blogs* educativos todos os aspectos destacados por Pérez Gómez.

Conforme expomos na seção 4.5 deste texto, as hibridações da cultura acadêmica serão discutidas a partir da análise do processo de aprendizagem realizado por meio de práticas de uso dos *blogs* educativos. Para melhor organização e exposição dos resultados da pesquisa, subdividimos a análise do processo de aprendizagem em três principais etapas: *planejamento*, *execução* e *avaliação*. Em cada uma das etapas, destacamos elementos principais. Na etapa de planejamento, refletimos sobre as possibilidades de ressignificação do trabalho docente e do currículo. Na etapa de execução, discutimos as metodologias de ensino e a relação entre os(as) aprendentes. E, por fim, tratamos da etapa de avaliação, pensando sobre os critérios e mecanismos de controle do processo de aprendizagem. A análise dos dados busca o alcance do

objetivo geral da pesquisa de compreender como as práticas acadêmicas mediadas pelas tecnologias intelectuais digitais favorecem ou restringem a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura, possibilitando aos(às) aprendentes ressignificar o ensinar e o aprender.

7.1 RESSIGNIFICANDO O TRABALHO DOCENTE E O CURRÍCULO

O planejamento é a primeira etapa do processo de aprendizagem. A análise dos dados coletados nos permitiu discutir dois elementos principais do planejamento: *o trabalho docente* e *o currículo*. O(a) aprendente docente é o(a) responsável pela gestão do processo de aprendizagem e, no Ensino Superior, possui relativo poder de deliberação sobre determinadas ações, a exemplo da seleção e organização dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino e dos dispositivos de avaliação. Entretanto, suas possibilidades de escolha são limitadas pelas regulamentações oficiais do sistema nacional de ensino, da instituição e pela cultura acadêmica.

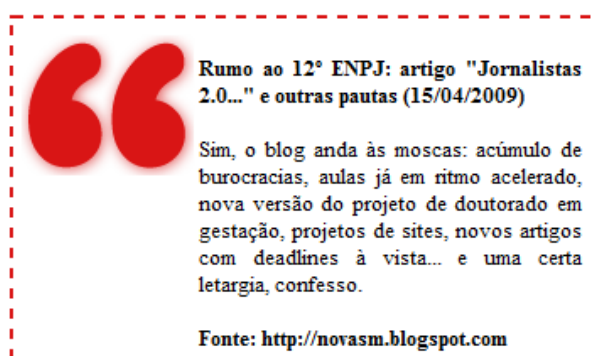
A fragmentação do conhecimento científico ocasionou uma gradativa especialização, institucionalizada nas universidades a partir da delimitação de disciplinas, de departamentos, de núcleos e de centros de ensino e de pesquisa que não favorece a realização da gestão coletiva e interdisciplinar do processo de aprendizagem e contribui com a permanência da individualização do trabalho docente, conforme discutimos na seção 6.1 deste texto quando abordamos o fenômeno da balcanização, identificado por Fullan e Hargreaves (1992) em seus estudos sobre a cultura escolar, como resultante da instrumentalização e da mercantilização do desempenho acadêmico nas instituições educativas.

De acordo com Tiffin e Rajasingham (2007), podemos observar uma forte tendência à continuidade institucional nas universidades desde a fundação da Universidade de Bologna, em 1808. Os autores afirmam que, desde então, o paradigma do ensino universitário apresentou relativas mudanças nos conteúdos ensinados e fortes permanências na forma institucional. Essa constatação revela um paradoxo central no paradigma das universidades, uma vez que estas são, ou deveriam ser, instituições dedicadas ao permanente questionamento e à produção do conhecimento. Ao invés disso, elas tendem a tornarem-se instituições dogmáticas e empenham-se em manter o *status quo* do conhecimento, permanecendo universidades apenas no nome, mas não em sua natureza. A constituição do conhecimento e das funções atribuídas aos(às) docentes e aos(às) discentes depende da *episteme* na qual a universidade se fundamenta. Desse modo, os processos de transição e as mudanças em curso estão intrinsecamente vinculados à sua perspectiva epistêmica.

A cultura e o trabalho docente se realizam balizados nos matizes da *episteme* predominante, constituída pelo conjunto de normas, pressupostos e práticas que governam a ação docente, a partir da prescrição de formas politicamente adequadas de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si, manifestas nos métodos de ensino, nos modos de gestão, na definição de papéis e funções, no sentido das relações interpessoais, nas estruturas de participação e nos processos de deliberação institucionais. Todas elas, integrantes de uma estrutura de poder que atua a partir do equilíbrio de interesses sempre parcial e provisório entre seus(suas) participantes (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

O controle institucional sobre o trabalho docente se realiza por meio de procedimentos administrativos pautados, por exemplo, na entrega de documentação específica (planos de curso, diários, exames *etc.*) que, em geral, não é submetida à consulta, análise ou discussão entre os pares e os demais integrantes da comunidade acadêmica e, quando o são, constituem-se apenas como procedimentos de uma colegialidade burocrática que se configura como simulacro formal para controlar artificialmente os riscos e as incertezas dos processos educativos, ocasionando a saturação de tarefas e da responsabilidade docente, conforme teorizado por Pérez Gómez (2001).

No *blockquote* ao lado, podemos observar a saturação de tarefas e de responsabilidade docentes decorrentes das políticas implementadas pelo sistema educacional brasileiro, que institui parâmetros quantitativos para a avaliação do ensino nas universidades, baseados em



mecanismos de controle externos e internos, vinculados ao desempenho acadêmico dos(as) aprendentes docentes em relação à sua qualificação, em termos de titulação; e, de produção científica e ao desempenho dos(as) aprendentes discentes, em exames nacionais.

Ou seja, os critérios estabelecidos para a avaliação do processo de aprendizagem tem sua ênfase no trabalho individual, que constitui uma das parcelas em uma soma que, ao final, reflete um pseudotrabalho coletivo, uma vez que esse trabalho é realizado de modo desarticulado nas instituições educativas. As condições de trabalho são outros elementos que contribuem com a permanência da individualização do trabalho docente nas universidades. As limitações de tempo e espaço; a estrutura física e organizacional; e, dos procedimentos administrativos e acadêmicos das universidades que concorrem para que as práticas acadêmicas permaneçam fragmentadas, desconectadas e individualizadas.

Apesar da predominante permanência do trabalho docente individualizado, as práticas acadêmicas identificadas nesta pesquisa puseram em evidência a heterogeneidade constitutiva da cultura e revelaram os conflitos provocados pela hibridação cultural realizada a partir das práticas de uso dos *blogs* educativos, no interior da qual os significados produzidos pelos(as) aprendentes para o ensinar e o aprender são, lenta e às vezes despercebidamente, redefinidos, sempre constituídos por permanências e rupturas no processo de aprendizagem.

Isso ocorre quando, em virtude das necessidades, dos interesses, dos propósitos e da complexidade da atividade educativa, a colegialidade pressupõe uma colaboração espontânea no trabalho docente, que provoca a reconstrução da cultura acadêmica a partir da ressignificação contínua dos modos de compreensão das instituições educativas, dos processos de ensino e de aprendizagem, das atribuições docentes e da relação entre docentes e discentes na *episteme* da universidade. Essa colaboração não se configura como uma estratégia institucional com tempo e espaço delimitados a uma ou mais ações delimitadas. Ela integra uma forma de conceber e de viver a educação sob a perspectiva da transformação, no interior de um projeto criativo e ilimitado. Nesse sentido, a colegialidade implica uma cultura da colaboração composta por dois aspectos fundamentais: (1) descentralização e abertura à diversidade, decorrentes do contraste cognitivo e do debate intelectual; (2) e, confiança afetiva, que permite o intercâmbio de experiências e a participação dos(as) aprendentes sem a ameaça da desvalorização, da ridicularização e da classificação (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Empiricamente, observamos que a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura se manifesta em práticas acadêmicas heterogêneas que apresentam diferentes níveis de regulação/flexibilização e de centralização/descentralização do poder de deliberação sobre o processo de aprendizagem. Essas práticas podem ser redefinidas a partir das mixagens e dar origem a práticas híbridas, que são sempre constituídas por permanências e rupturas. Desse modo, identificamos tanto a ocorrência do trabalho docente individualizado quanto da colaboração espontânea; da regulação quanto da flexibilização do currículo, a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes docentes e discentes em *blogs* educativos.

Todos os *blogs* educativos selecionados para compor a amostra da pesquisa foram criados pelos(as) aprendentes docentes e são atualizados sem a participação conjunta dos(as) aprendentes discentes nas decisões sobre o planejamento. Esse aspecto assinala a permanência da individualização do trabalho docente e da gestão centralizada nos processos de aprendizagem analisados, ainda fundamentados principalmente na *expertise* dos(as) aprendentes docentes e em uma concepção dogmática do conhecimento científico o que, simultaneamente, revela as

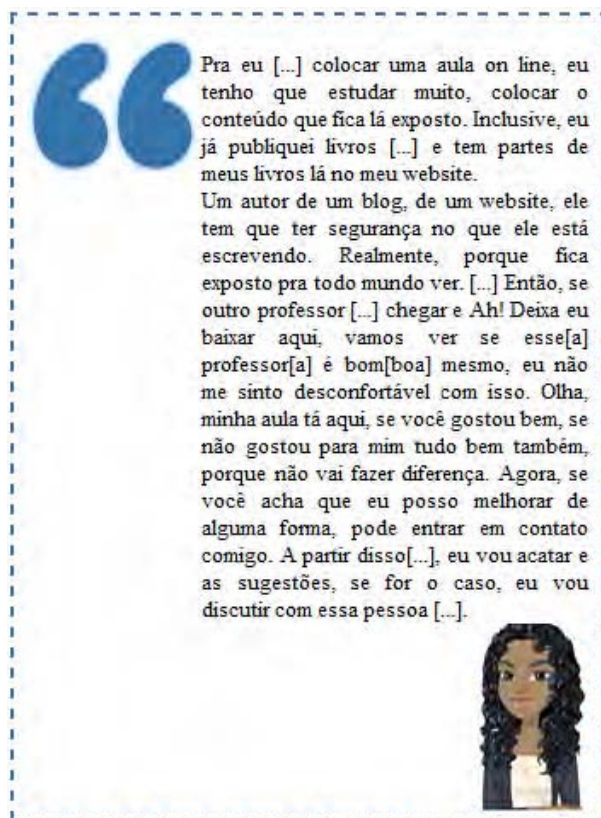
tensões suscitadas pela abertura ao diálogo com os pares, conforme podemos observar no fragmento da entrevista no *blockquote* ao lado.

Pérez Gómez (2001) verificou em suas pesquisas, que o isolamento docente e o exercício de uma autonomia profissional mal-entendida como princípio de liberdade de cátedra induzem à permanência de um trabalho docente individualizado, no qual o(a) docente acredita-se livre das pressões e do controle externos e com autoridade arbitrária para governar a ação de ensino. Em contrapartida, o trabalho docente realizado sob essa perspectiva limita o acesso do(a) docente à novas ideias,

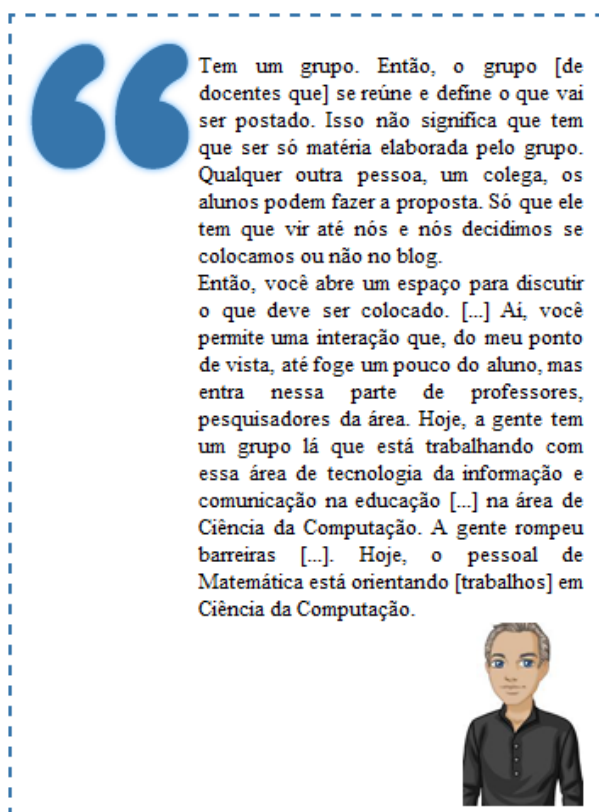
provoca uma acumulação do estresse, impede o reconhecimento do elogio e do êxito e favorece a permanência de práticas acadêmicas instrumentais que prejudicam os(as) discentes, outros(as) docentes e a cultura acadêmica.

Apesar de os *blogs* serem sistemas de comunicação que permitem o diálogo direto entre os(as) aprendentes, o poder conferido pela posição institucional ocupada pelo(a) aprendente docente e pela autoridade oriunda de sua *expertise* restringe o potencial dialógico dos *blogs* educativos e impõe o controle sobre a interação nas práticas acadêmicas. Afinal, quem está autorizado a produzir e disseminar o conhecimento científico nas universidades? Quem constitui o seu público? Qual a relação estabelecida entre os(as) produtores(as) e os(as) consumidores(as) dos conhecimentos produzidos?

As questões políticas relativas à distribuição do poder são elementos centrais nos conflitos que emergem nos processos de hibridação cultural. Neles, o poder se materializa e é disputado nos discursos e nas práticas acadêmicas pelos(as) aprendentes docentes e discentes a partir de posições institucionais distintas que simultaneamente ampliam e/ou limitam suas ações. As possibilidades de rupturas surgem quando há outra compreensão da autonomia docente, entendida como uma busca singular de sua identidade profissional que se constrói a partir tanto da reflexão individual quanto da colaboração, de modo que, sua concepção de ensino e atuação docente decorram de processos de reflexão e de definição de propósitos, em



articulação com um projeto comum, flexível e criativo, resultante da busca e da construção compartilhadas com seus pares (PÉREZ GÓMEZ, 2001).



Tem um grupo. Então, o grupo [de docentes que] se reúne e define o que vai ser postado. Isso não significa que tem que ser só matéria elaborada pelo grupo. Qualquer outra pessoa, um colega, os alunos podem fazer a proposta. Só que ele tem que vir até nós e nós decidimos se colocamos ou não no blog. Então, você abre um espaço para discutir o que deve ser colocado. [...] Ai, você permite uma interação que, do meu ponto de vista, até foge um pouco do aluno, mas entra nessa parte de professores, pesquisadores da área. Hoje, a gente tem um grupo lá que está trabalhando com essa área de tecnologia da informação e comunicação na educação [...] na área de Ciência da Computação. A gente rompeu barreiras [...]. Hoje, o pessoal de Matemática está orientando [trabalhos] em Ciência da Computação.

Novamente, podemos verificar no *blockquote* ao lado indícios de rupturas, manifestas com a emergência de um trabalho docente baseado em práticas acadêmicas colaborativas, que vão se delineando a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais e, gradativamente, provocando o repensar e a produção de outros significados para o ensinar na cultura acadêmica, de acordo com a prática relatada pelo docente em entrevista.

Essas práticas acadêmicas podem se iniciar com a gestão coletiva e colaborativa do trabalho docente com seus pares nos

departamentos universitários e abrir-se para uma participação mais ampla entre os(as) aprendentes docentes e discentes, ou mesmo com os(as) internautas, em geral. Entretanto, convém ressaltar as aberturas provocadas no processo de aprendizagem, em decorrência da hibridação cultural, não implicam a eliminação das questões de poder entre os(as) aprendentes. As redefinições possíveis nesse processo pressupõem relativa descentralização e redistribuição do poder entre os(as) aprendentes docentes e discentes; de certa ruptura no tocante à concepção do conhecimento como algo em constante estado de (re)construção; e, das noções de ensino e de aprendizagem como processos que precisam ser realizados sob uma relação de interdependência. Vejamos isso nas práticas acadêmicas expressas nos *blockquotes* abaixo.

“ Se você quer realmente contribuir com o conhecimento, enfim com a tecnologia, contribuir com a sociedade, você não pode ter medo de expor suas opiniões. Você tem que colocar suas opiniões e se for alvo de críticas tem que aceitar isso como completamente natural e aí procurar mudar, se for o caso, se você estiver errado. Aliás, eu, por exemplo, não tenho medo nenhum de errar porque eu conheço vários casos [...], a maior parte desse nosso avanço científico veio em função dos erros. Foi consertando os erros que o homem chegou no estágio que a gente está hoje.



“ Toda disciplina eu aprendo com meus novos estudantes. Aliás, eu nem gosto de chamar de alunos. Eu não tenho um plano de curso, eu tenho um plano de aprendizagem. Eu não tenho alunos, eu tenho estudantes. Eu tento não ter isso na minha cabeça, porque isso é uma mudança de postura minha. Inclusive, pra que eu não me veja como dono do conhecimento.



Os fragmentos de textos apontam para uma concepção do conhecimento que considera sua provisoriedade, e reconhece, em suas limitações, a fecundidade possível unicamente por meio do questionamento crítico de suas bases teóricas e resultados. Tal concepção institui, em paralelo, outros significados para o ensino que assinalam a redefinição do trabalho docente, desvinculando-o do instrumentalismo de práticas acadêmicas estanques e repetidas, conduzindo o(a) docente a colocar-se em permanente estado-de-aprender.

“ A autoria da gente é pública. Todo conteúdo tornou-se público. Qualquer um pode copiar o conteúdo sem problema nenhum. É de domínio público no momento que a gente escreveu. [...] É tanto que, no nosso [blog], a gente não [...] define quem escreveu o texto, quem escreveu o texto foi o grupo.



“ Tem outra característica que eu gosto também que é o fato de [o blog] ser aberto. Assim, então, de alguma maneira, os alunos começam a dialogar com pessoas que a gente nem sabe quem são. Especialmente agora, na universidade pública, eu bato nessa tecla, que o máximo que a gente puder fazer para a nossa produção circular e ter algum tipo de importância para outras pessoas, a gente ajuda a cumprir um pouco o papel que a universidade tem. Então, eu prefiro trabalhar cada vez mais em ambientes abertos, no sentido de acesso público, de acesso livre, e não em ambientes fechados, tipo sala de aula virtual, onde você guarda os arquivos lá e só quem tem login e senha consegue acessar.



O conhecimento passa a ser compreendido como uma produção compartilhada e um bem de acesso público, dotado de uma função social que precisa ser cumprida pelos sujeitos que participam dos processos de aprendizagem. O fragmento do *post* publicado pelo aprendente docente e a sequência de comentários abaixo demonstram como um determinado conhecimento científico pode ser questionado e ressignificado a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes nos *blogs* educativos. O *post* intitulado “Novas funções do jornalista (e o dilema da formação)” discute a formação em jornalismo a partir das novas demandas postas a esse profissional. Os comentários apresentam um debate que suscitou modificações no *post* original em razão dos distintos significados produzidos pelos(as) aprendentes docentes e discentes para o conteúdo publicado.

“ Novas funções do jornalista (e o dilema da formação) (17/01/2008)

Eis aqui alguns *links* colecionados nos últimos dias por este professor cada vez mais **incomodado desafiado + surpreso** (valeu o toque!) do jornalismo e da formação deste profissional. (*Links* sem muitos comentários, pois o eminente recesso de fim de ano faz pesar de vez o cansaço acumulado e adiar para 2009 reflexões mais definitivas...).

Fonte: <http://novasm.blogspot.com>

Docente disse...

Para o Discente1: sensacional e desafiador, ainda mais no nosso contexto [...], não?

Para o Discente2: incomodado no sentido de provocado, mas também há uma sensação de impotência. Estudar, formar e pesquisar nesta perspectiva não é fácil não... 3:58 PM

Para os Discentes 2 e 3: vcs têm razão, a palavra incomodado é forte demais. Até editei no texto. Fê eu mantenho, com certeza. 1:30 PM

Discente disse...

Sensacional esses posts que estão aparecendo nesse fim de 2008. Muito daquilo que dizem são assuntos que foram levantados por mim e por alguns (poucos, mas alguns) lá da turma. Acho que o que melhor resume a nova 'função' é o "O Jornalista é um DJ". Uma metáfora perfeita. Quando leio coisas assim é que fico ainda mais instigado a persistir nessa profissão tão complexa. 1:24 PM

Discente disse...

pq incomodado [professor]? fiquei curiosa em saber :) eu sou uma dos muitos que seguiram caminhos menos tradicionais do jornalismo. mesmo assim, meu trabalho é 100% "especializado na recolha, tratamento, criação e gestão de informação". 1:19 PM

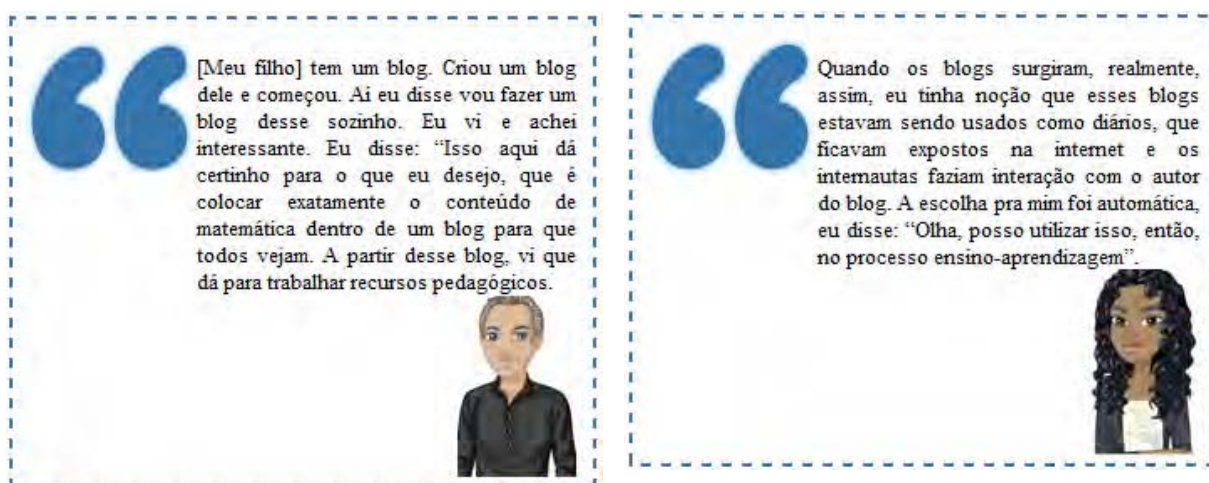
Internauta disse...

Nem pensar [professor]! Incomodado não, desafiado sim. O trabalho de qualquer professor não é debitar a matéria mas abrir os olhos aos alunos, alargar os seus horizontes. Está difícil é verdade, mas não temos nada a perder. Muita gente olha para a profissão como um beco sem saída, mas eu vejo cada vez mais oportunidades para se fazer mais coisas diferentes dentro da profissão. E sou um cara desempregado... 5:31 PM

Somente em uma *episteme* do ensino que compreende o trabalho docente como um processo contínuo de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada,

assim, torna-se possível o enfrentamento da complexidade e das incertezas da ação educativa contemporânea. Minimizando a saturação de tarefas, a ansiedade profissional, potencializando a satisfação dos interesses intelectuais dos(as) docentes e discentes, juntamente com as possibilidades de autodesenvolvimento criador, conforme propôs Pérez Gómez (2001) e Assmann (1998) quando definiu a aprendizagem como um estado de estar-em-processo-de-aprender, concebendo-a como uma ação que se constrói e se reconstrói em seu estatuto de ato existencial e indissociável da dinâmica da vida. O problema é que, quando institucionalizada, a aprendizagem é submetida às regulamentações e aos padrões que tendem a limitar seu potencial de reconstrução. O mesmo sucede à cultura acadêmica que tem sua natureza dinâmica profundamente afetada pelos mecanismos de controle institucionais.

Observamos, por exemplo, que todos(as) os(as) aprendentes docentes relataram ter ingressado em práticas acadêmicas de uso dos *blogs* educativos a partir de experiências pessoais de navegação na *blogosfera*; e não de ações decorrentes de cursos de qualificação ou de quaisquer deliberações institucionais. As primeiras mediações estabelecidas entre esses(essas) aprendentes e os *blogs* ocorreram em meio à práticas hedônicas e/ou pragmáticas, que lhes permitiram produzir outros significados para o processo de aprendizagem e realizar a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura. Vejamos como isso se apresentou nesta pesquisa.



De acordo com o enfoque hermenêutico-reflexivo fundado na investigação-ação, Pérez Gómez (2001) afirmou que a principal função docente é ser um facilitador da reflexão e da compreensão da vida e da ordem social no processo de aprendizagem. Ao invés de aprisionar sua ação a conteúdos prévia e externamente selecionados e a objetivos meramente instrumentais, o(a) docente aprende quando se envolve em tarefas acadêmicas com o intuito

de promover aprendizagens relevantes. De modo que, a ressignificação do ensino não decorre de uma ação instrumental, mas de um processo contínuo de reflexão com todos que dela participam. Logo, não é possível haver desenvolvimento curricular sem o desenvolvimento profissional do docente, e vice-versa. O trabalho docente é, assim, concebido como processo de investigação pelo qual a ação profissional é sistematicamente refletida e seus resultados têm implicações na qualidade de sua intervenção pedagógica.

Nesta espiral de experimentação e reflexão, investigação e ação, que é a pauta-chave de todo processo de reconstrução educativa da cultura experiencial dos indivíduos, se transforma a prática ao se transformar os participantes e ao se transformar a situação. Através da investigação/ação educativa, os professores transformam o cenário da aprendizagem (currículo, método de ensino e clima da escola) em um cenário que capacite os alunos a descobrir e a desenvolver por si mesmos seu poder e suas capacidades (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 302).

A forte tendência à permanência na cultura acadêmica, ressaltada por Tiffin e Rajasingham (2007), diz respeito aos processos rotineiros e ao caráter instrumental das práticas acadêmicas que restringem, segundo Pérez Gómez (2001), as potencialidades de diálogos e de contrastes críticos e enriquecedores. Por isso, deve-se passar da reflexão isolada e do trabalho docente individual à reflexão cooperativa e à cultura da colaboração, que se desenvolvem a partir do compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos, do diálogo e do contraste permanentes. Isso somente é possível quando somos capazes de construir nas instituições educativas um espaço de vivências culturais, tanto de reprodução como de transformação das práticas acadêmicas, no qual os(as) docentes vivam ao mesmo tempo em que aprendem. Em outras palavras, “recriar a cultura na escola, e não apenas transmiti-la ou impô-la, supõe uma concepção democrática e não-impositiva dos processos de produção e de distribuição do saber” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 197).

Essa reconstrução do/no próprio trabalho docente se realiza mediante a reconstrução das situações em que se produz a ação; de si mesmo como docente; e, dos pressupostos básicos sobre o ensino. Esses três processos ocorrem em paralelo e são impulsionados por reflexões que permitem ao docente redefinir a situação problema na qual se realiza o ensino, observando situações antes ignoradas e atribuindo-lhes novos significados, compreendendo como se estruturam seus próprios conhecimentos, afetos e estratégias de ação e analisando criticamente as razões e os interesses pessoais e coletivos subjacentes aos princípios e às formas predominantes de concepção do ensino.

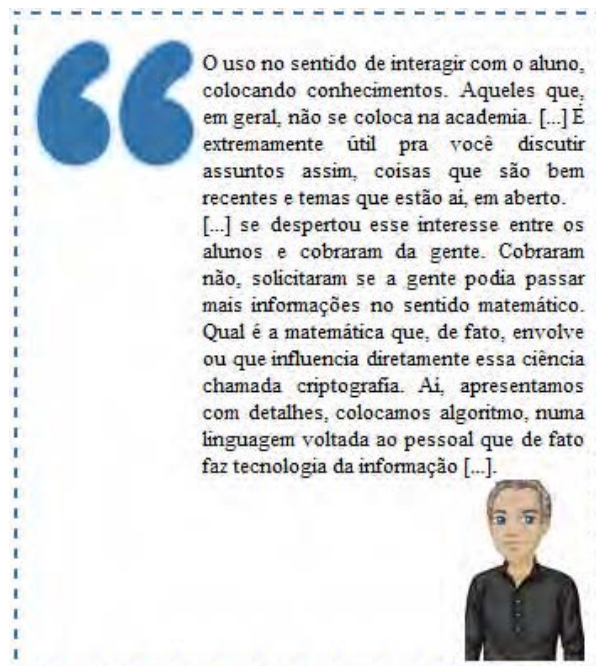
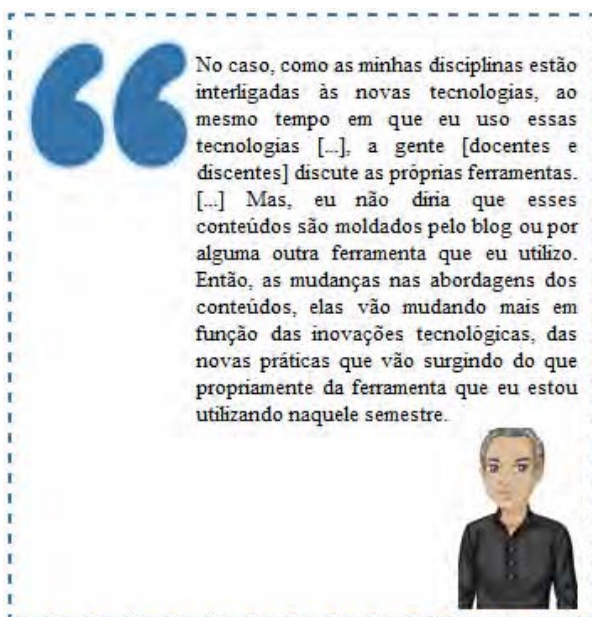
Podemos perceber que a realização de um trabalho docente fundado no compartilhamento e na colaboração requer a mediação, nem sempre possível, de interesses e

concepções diversas entre os(as) aprendentes docentes e discentes, além da assunção de uma postura aberta e flexível ante às questões do saber e do poder nos processos de aprendizagem. Se pretendermos promover uma mediação com as tecnologias intelectuais digitais baseada numa perspectiva crítica, precisamos estar prontos ao enfrentamento desses desafios, desprovidos das utopias da técnica e cientes das relações de poder.

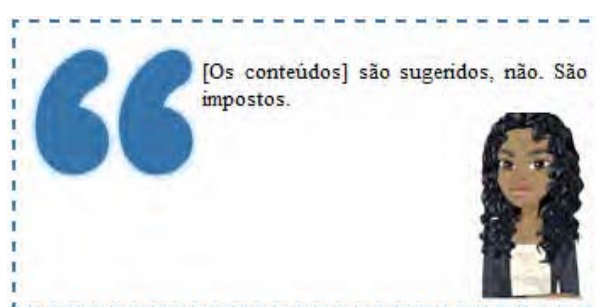
Naquilo que concerne à ressignificação do currículo, embora submetidas à regulamentação oficial, as universidades e os(as) aprendentes docentes exercem sua relativa autonomia e seu poder de deliberação, fundamentados em sua *expertise*. Isso lhes permite deliberar acerca dos problemas e das teorias que consideram centrais e/ou relevantes em um determinado campo científico. Pérez Gómez propõe que os(as) docentes realizem a seleção dos conteúdos do currículo, buscando sua potencialidade educativa. Para tanto, seria necessário verificar a quádrupla virtualidade dos conteúdos: explicativa-aplicada; artística-criativa; político-moral e psicopedagógica.

A virtualidade explicativa-aplicada é o critério que indica o valor teórico-prático do conhecimento. Ou seja, ela se refere à validade que os conteúdos selecionados da cultura tem para promover a compreensão da complexidade do mundo natural e social, considerando sua gênese histórica e sua configuração atual. A virtualidade artística-criativa é uma dimensão normalmente esquecida no currículo. Ela consiste no potencial que os conteúdos oferecem não apenas para o conhecimento da realidade, mas, para a capacidade de reformulação possível do mundo a partir da ação subjetiva criadora e inovadora. A virtualidade político-moral consiste no potencial que os conteúdos curriculares apresentam para provocar a análise e o debate sobre a origem e o sentido das alternativas ao desenvolvimento do indivíduo e da coletividade. Por fim, a virtualidade psicopedagógica dos conteúdos diz respeito à potencialidade de um conteúdo para promover o envolvimento do discente em sua aprendizagem, caracterizada pelo interesse, adequação e relevância.

Observamos que as rupturas no tocante à ressignificação do currículo na universidade se relacionam mais com a gestão do processo de planejamento, do que propriamente com o rol de conteúdos selecionados e organizados para o ensino. Ou seja, as rupturas realizam-se mais na forma como o currículo é elencado, que na seleção de seus conteúdos. Nesse sentido, a hibridação cultural pode favorecer o surgimento de práticas compartilhadas e colaborativas de construção do currículo que visam contribuir para a transposição das fronteiras disciplinares e institucionais, guardadas pela hierarquização e burocratização administrativa e pela precarização das condições de trabalho docente nas universidades.



Os dados apresentados possibilitam a identificação de práticas acadêmicas heterogêneas nas mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes docentes e discentes em *blogs* educativos. Podemos notar a ocorrência tanto da permanência da centralização do poder docente sobre a deliberação curricular quanto as rupturas que, ora são decorrentes de inovações no campo científico da disciplina estudada e ora da relação entre as teorias e suas aplicações a problemas específicos.



Tais observações concorrem para a afirmação de um dos argumentos de nossa tese, segundo o qual as mediações estabelecidas com as tecnologias intelectuais digitais não instituem uma “nova” cultura acadêmica. Antes, as hibridações culturais agenciadas por essas mediações possuem virtualidade para transformar as práticas acadêmicas, constituídas sempre por permanências e rupturas. Todavia, a atualização dessa virtualidade pode ou não realizar-se, dependendo do paradigma ao qual os(as) aprendentes docentes e discentes se vinculam nas universidades.

Pérez Gómez (2001) ressalta três critérios básicos que devem ser considerados ao discutirmos a organização do currículo: a estrutura lógica do conhecimento; a relevância e a complexidade da realidade; e, as características da cultura experiencial dos(as) discentes. Esse autor afirma que mais importante que a apresentação dos conteúdos, é a sua virtualidade para suscitar a curiosidade e envolvimento dos(as) aprendentes num processo de aprendizagem que

conecta os saberes oriundos de suas experiências com os processos atuais de busca, contraste e reconstrução do conhecimento.

Tiffin e Rajasingham (2007) afirmam que, embora as mudanças sociais, científicas e tecnológicas tenham ocorrido em ritmo acelerado, o paradigma universitário tem se mostrado incrivelmente durável mesmo diante das frequentes preocupações com sua eficiência e eficácia. Os autores sugerem um questionamento diante das proposições de transformação da cultura acadêmica ante as mudanças sociais e culturais em curso na contemporaneidade, indagando sobre a possibilidade de que o paradigma universitário esteja sendo reinventado com o uso das novas mídias sob o perigo de, em vez de melhorar o ensino nas universidades, torná-lo ainda pior. Pois, asseveram eles, apesar dos inúmeros modismos que surgiram no ensino universitário nos últimos cinquenta anos, nada surgiu que possa ser considerado melhor que qualquer outra coisa que já tenhamos visto.

Novamente, retomamos um dos argumentos de nossa tese que respondem à indagação proposta pelos autores, segundo o qual, propomos que a cultura acadêmica é um processo em contínuo agenciamento. Por isso, ela não pode ser compreendida nem explicada por meio de elementos e padrões estáveis ou binários que preconizam o velho e o novo, o certo e errado, o bom e o ruim *etc.* Há outros elementos que precisam ser considerados quando pensamos as transformações do paradigma universitário e a qualidade do processo de aprendizagem, tais como: a massificação do ensino superior e a precarização do trabalho docente, que contribuem para centralização do poder; e, para a impossibilidade de instituir práticas de gestão coletiva e colaborativa em contextos educativos onde frequentemente as deliberações sobre o planejamento do ensino são feitas *a priori* e multiplicam-se os conflitos entre os objetivos de ensino e os interesses de estudo dos(as) aprendentes docentes e discentes.

Observamos que as mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais podem favorecer a ressignificação da cultura acadêmica a partir

de sua hibridação. Porém, não é possível propor que esse processo se realize em termos de



[O blog] não está totalmente integrado. Na minha disciplina, até que sim, mas na estrutura de funcionamento da universidade [...], [ele] não existe. Mas, então, precisaria de um projeto de amadurecimento mais institucional para que pudesse embrenhar mais pelas práticas acadêmicas.

Um ambiente [o blog] que é quase uma carga horária adicional[...] Uma vez que essa atividade pudesse ser incorporada como uma carga horária da disciplina e a disciplina pudesse ser semipresencial[...], parte da carga horária em sala de aula, outra parte seria explorar mais intensamente esses ambientes. Eu acho que algumas práticas poderiam ser aprofundadas e poderia abrir espaços para algumas flexibilizações mais interessantes.



causa e efeito. A complexidade dos processos de aprendizagem requer uma articulação conjunta dos elementos e das relações envolvidos. Visto que, todas as práticas acadêmicas destacadas anteriormente realizam-se a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais. Porém, não é possível afirmar que, em todas elas, a hibridação cultural provocou a ressignificação do ensinar e do aprender na cultura acadêmica.

Segundo Canclini (2008), a hibridação é um processo sociocultural em que estruturas e práticas discretas (isoladas) se misturam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Nesta pesquisa, as práticas da cibercultura podem se misturar com as práticas da cultura acadêmica sem, contudo, resultar em hibridações. Isso acontece em virtude da impossibilidade de negociação das contradições e dos conflitos existentes que, por vezes, terminam por provocar a incompatibilidade das práticas culturais reunidas.

Em contrapartida, são essas mesmas contradições e conflitos, externos e internos, peculiares das hibridações culturais que podem promover o questionamento das certezas e dos padrões de regulação da ação educativa, estabelecidos nas universidades. Quando a hibridação ocorre em instituições fundamentadas em uma *episteme* predominantemente instrumental e pragmática, os(as) docentes não encontram facilmente substitutos válidos e críveis para suas ações. Em razão disso, o ensino tende a ser caracterizado pela passividade, pela inércia, pelo regresso a comportamentos conservadores que contribuem para a permanência de práticas acadêmicas realizadas com base no isolamento e no autoritarismo do ato de ensinar.

As práticas discretas são práticas isoladas, separadas. Em nosso caso, podemos também considerar as práticas acadêmicas de uso dos *blogs* educativos analisadas como práticas discretas, em relação ao paradigma de ensino da universidade, sempre que os(as) aprendentes docentes e discentes não produzirem novos significados para o ensinar e o aprender a partir das mediações estabelecidas com as tecnologias intelectuais digitais. Visto que, essas mediações comportam uma virtualidade para realizar a hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura que somente se realiza quando suas práticas discretas, ao se misturarem, produzirem práticas híbridas. A justaposição das práticas da cibercultura à cultura acadêmica sem que haja a ocorrência de mediações profícuas para a redefinição de significados para o ensinar e o aprender não implicará em hibridações culturais. O *blockquote* acima revelou como as práticas acadêmicas de uso dos *blogs* educativos permanecem isoladas da *episteme* do ensino na universidade.

Conforme propôs Canclini (2008), o grande desafio posto à perspectiva teórica intercultural consiste exatamente em conferir capacidade hermenêutica ao conceito de hibridação, de modo que seja possível interpretar as relações de sentido que se reconstroem

nas misturas culturais. Dessa maneira, as práticas acadêmicas realizadas a partir das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais não podem prescindir de uma problematização e de um reconhecimento que as tornem visíveis institucionalmente e, assim, favoreçam a hibridação da cultura acadêmica.

A produção de significados nos processos de hibridação em curso nas práticas acadêmicas analisadas parecem ainda estar inacessíveis para os(as) aprendentes docentes e discentes por razões epistemológicas e políticas. São a *episteme* e as relações de poder que mobilizam ou imobilizam a hibridação da cultura acadêmica a partir dos conflitos entre as práticas instituídas e as práticas instituintes. A hibridação cultural pode ocorrer à medida que as práticas instituintes realizadas pelos(as) aprendentes docentes e discentes forem, gradualmente, incorporadas à cultura acadêmica sob uma *episteme* que acolhe a heterogeneidade e a instabilidade como elementos constitutivos do processo de aprendizagem; e rompe com a tendência predominante à homogeneização e à estabilidade dos padrões das práticas acadêmicas instituídas.

7.2 RESSIGNIFICANDO AS METODOLOGIAS DE ENSINO E A RELAÇÃO ENTRE OS(AS) APRENDENTES

A execução do planejamento é a segunda etapa do processo de aprendizagem. Dela, destacamos as metodologias de ensino e a relação entre os(as) aprendentes como elementos principais para discutir a hibridação da cultura acadêmica e da cibercultura. Uma vez definidos os objetivos de ensino e os conteúdos curriculares, é preciso selecionar ou criar metodologias de ensino que tornem possível a realização do processo de aprendizagem. Embora dotado de intencionalidade e submetido ao controle institucional, o ensino é uma atividade complexa e comporta imprevisibilidades que suscitam a flexibilização e a reconstrução do planejamento. Desse modo, os inúmeros métodos de ensino e aprendizagem que compõem as práticas acadêmicas precisam ser continuamente reinventados em cada contexto de aprendizagem.

De acordo com Pérez Gómez (2001), a complexidade e a indeterminação são características peculiares da vida nas instituições educativas. São elas que a tornam frequentemente contraditória de tal maneira que nem os(as) docentes nem os(as) discentes se comportam de modo coerente com as prioridades e as expectativas predefinidas pela instituição, havendo sempre uma margem de liberdade, resistência, diversidade, autonomia e discrepância no âmbito da micropolítica de suas relações.

Partindo da premissa de que o ensino deve cumprir prioritariamente sua função educativa e de que as instituições devem ser espaços de aprendizagem para a vivência crítica da cultura em articulação com o conhecimento científico, com vistas ao tratamento de problemas reais em posições de igualdade e liberdade intelectual; e, à promoção de aprendizagens relevantes. Esse autor assinala que é preciso desconstruir nos modos de ensino três antinomias clássicas: escola-sociedade, aprender-fazer e individualização-socialização.

Frequentemente, as práticas acadêmicas privilegiam o conhecimento científico conferindo-lhe valor a partir da negação ou da desvalorização dos saberes experienciais. Quando muito, essas práticas tentam aproximar esses conhecimentos a partir da justaposição dos significados produzidos pela experiência e dos significados produzidos pela academia sem que se realize, de fato, a integração desses conhecimentos e da reestruturação dos esquemas de pensamento e de ação para que incorporem conteúdos e estratégias mais elaborados e críticos.

A promoção de aprendizagens relevantes pelas instituições educativas suscita um processo de enculturação, no qual se aprende conceitos que são utilizados no contexto de uma comunidade social em que adquirem significação, e, por conseguinte, aplicam-se esses conceitos como ferramentas de análise e de tomada de decisões porque se participa de modo eficaz das práticas e se compartilha dos significados desta cultura, onde tais ferramentas parecem úteis e relevantes (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

No tocante às mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes docentes e discentes e as tecnologias intelectuais digitais nos *blogs* educativos foi possível observar, em todo o *corpus* da amostra deste estudo, os conflitos e as contradições que permeiam as redefinições das metodologias de ensino e da relação entre os(as) aprendentes. Até as práticas acadêmicas de um(a) mesmo(a) aprendente docente revelaram-se heterogêneas. Quando falamos em heterogeneidade, queremos ressaltar as particularidades intrínsecas das práticas culturais que, mesmo inseridas em uma determinada cultura com sua matriz de significados, não se preservam puras e homogêneas ao longo do tempo. Pois, a existência de uma cultura implica sempre em recriação e reconstrução de significados, ainda que, nela, predominem as permanências em detrimento das rupturas.

As práticas acadêmicas analisadas nesta pesquisa evidenciaram uma predominante permanência das metodologias de ensino, centradas no(a) aprendente docente como sujeito responsável pelo planejamento, execução e avaliação do ensino, realizado, sobretudo, pela transmissão das informações consideradas relevantes e significativas em um determinado campo disciplinar.



Então, assim, num primeiro momento ele [o blog] é claramente um espaço para que eu pudesse, num primeiro momento, publicar e divulgar as coisas que os alunos fizeram. Só eu publicando. Depois disso, ele foi passando por inúmeras transformações assim, ao longo desses seis anos que ele existe, a ponto de, em alguns momentos ele se desdobrar completamente das disciplinas. O blog passou a divulgar as minhas pesquisas, reflexões minhas que não tinha nada a ver com minhas aulas. Eles seguem um roteiro que tem a ver com avaliações e as discussões da disciplina. Talvez uma experiência desse semestre que quebre um pouco com esse modelo pré-organizado seja o que eu estou fazendo com os alunos. [...]. A cada semana, eu sorteio duas duplas de alunos e eles tem uma semana pra identificar um tema que tem a ver com a cibercultura[...] e publicar uma postagem no blog repercutindo esse assunto, indicando algumas leituras e amarrando algumas ideias [...].

Ai recentemente eu estou usando dois blogs assim que a gente vai centralizar as ideias [...]. Um blog para cada disciplina para centralizar uns exercícios que eles[os discentes] estão fazendo, o seminário que eles vão apresentar. Eles vão colocar o material todo nesse ambiente. Nesse caso, o envolvimento deles com o blog vai ser mais de postar lá o material que eles produzirem, dos exercícios e de trabalhos que eles vão apresentar ao longo do semestre.



Nas práticas acadêmicas analisadas neste estudo, o poder de deliberação sobre o que e como aprender permanece sob o controle do(a) aprendente docente. Elas apresentam elementos da tradição do ensino universitário, cuja *episteme* permanece centrada no(a) docente, com base no conhecimento científico produzido e legitimado institucionalmente, nas metodologias de ensino pautadas na explanação realizada sob a autoridade intelectual do(a) docente; e, o estudo individual e disciplinado pelo(a) discente. Nessa *episteme*, a relação entre os(as) aprendentes é autoritária e realizada primordialmente no tempo e espaço delimitados da sala de aula.

Historicamente, “as explanações claras de um paradigma de conhecimento, sincronicamente em aulas e assincronicamente em textos, foram e ainda são um processo de ensino que define as universidades” (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 74). Entretanto, os sistemas de comunicação disponíveis na rede

virtual ampliaram o tempo e o espaço do processo de aprendizagem de modo que: a comunicação síncrona entre os(as) aprendentes pode não mais se limitar às explanações feitas em sala de aula pelos(as) docentes; e, a comunicação assíncrona não se restringir à atividade de estudo individual dos textos pelos(as) discentes. Os(as) aprendentes docentes e discentes tem agora a possibilidade de produzir, distribuir e acessar informações em formato multimídia (hipertexto, imagens, áudio, vídeo, animações e simulações gráficas) e de realizar as ações propostas no processo de aprendizagem de maneira colaborativa, quer estejam reunidos ou separados pelo espaço e pelo tempo.

Desse modo, simultaneamente, é possível observar rupturas nas práticas acadêmicas, que apontam indícios de que a hibridação cultural provocada pelas mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais sugerem outra *episteme* para o ensino universitário, que pode reconciliar os termos das três antinomias clássicas: escola-sociedade,

aprender-fazer e individualização-socialização. Nela, a aprendizagem pode ser ressignificada à proporção que ocorre uma redistribuição do poder na relação entre os(as) aprendentes docentes e discentes, que passam a ser partícipes de uma construção contínua, coletiva e colaborativa do conhecimento em curso no processo de aprendizagem.

As práticas acadêmicas, descritas nos *blockquotes* abaixo, promovem à aplicação dos conhecimentos científicos; oportunizam o diálogo entre a academia e a comunidade social; e, favorecem o desenvolvimento individual por meio de um processo de socialização que envolve docentes, discentes e internautas em geral.

“ Um trabalho norteador da disciplina é que cada grupo de alunos possa criar, é um grupo de três alunos, talvez quatro alunos, possa criar, conceber um projeto editorial. Eles tem liberdade pra escolher um tema que eles tenham afinidade pessoal, que eles entendem mais [...]. Então, eles concebem um projeto e utilizam um leque de ferramentas [tecnologias intelectuais digitais] para produzir, divulgar e se relacionar com outras pessoas em torno desse assunto.



“ Primeiro é uma ótima forma de interação com os professores, com os autores dos blogs e com os próprios alunos. [...] Eu uso o blog pra quê? Eu lanço as tarefas pra eles postarem no blog e daí o que um aluno escreve todos os outros vêem, visualizam e podem contribuir pra formação deles, que tem novas experiências. Mas, outro blog que eu criei está sendo usado para divulgar vídeos e propagandas que vem sendo utilizadas pra promoção de estilo de vida ativo e saudável e o que for divulgado em lista de discussão, não só na universidade, mas pessoas da área de educação física estão acessando o blog. [...] Eu requisitei que eles [os discentes] fizessem vídeos [...], eles vão criar histórias em quadrinhos. Isso tudo eu vou colocar no blog. Então, vai servir como uma forma de divulgação dos trabalhos dos próprios alunos.



Entretanto, discutir a *episteme* do ensino universitário polarizando a aprendizagem ora no docente e ora no discente pode ocasionar, em nossa concepção crítica, inúmeros equívocos que comprometem a execução do processo de aprendizagem. A nosso ver, seria utópico propor que é possível uma distribuição equânime do poder na relação de ensino e aprendizagem entre os(as) aprendentes docentes e discentes. Visto que, esse poder transita entre os dois polos dessa relação, alternando-se e variando, conforme as funções e as atribuições instituídas para cada um desses sujeitos no processo de aprendizagem. Todavia, há uma diferença de posição institucional entre eles que não pode ser eliminada.

O(a) aprendente docente possui credenciais acadêmicas que lhe conferem autoridade em um determinado campo do conhecimento científico. Sua *expertise* e competências docente o habilitam a coordenar o trabalho pedagógico. Enquanto que o(a) aprendente discente participa mais ou menos das deliberações do processo de aprendizagem à medida que se compromete acadêmica e socialmente com o estudo de um campo científico e/ou com o exercício qualificado de uma profissão. Nesse caso, ambos (docentes e discentes) são corresponsáveis pela realização de um processo de aprendizagem que visa ao ensino e à aprendizagem em profundidade e não apenas à obtenção de uma certificação.

O problema é que a cultura acadêmica é condicionada por diversos agentes cognitivos (humanos, tecnologias, sistemas, estrutura e organização institucionais) que precisam também estar em processo ativo de aprendizagem. Tiffin e Rajasingham (2007) defendem a ideia de um ensino universitário em profundidade, conforme proposto por Litto (1999). Esse autor afirma que o ensino e a aprendizagem em profundidade são definidos pela instituição educativa e pelo *ethos* em que ela se fundamenta. Desse modo, para que se realizem, é preciso que as universidades proporcionem uma sólida vivência acadêmica aos seus(suas) aprendentes em um *campus* com bibliotecas, associações e recursos tecnológicos adequados.

Pérez Gómez (2001) assevera que os intercâmbios pedagógicos se realizam em uma complexa rede composta por determinantes físicos e por relações psicossociais no contexto educativo. Esses marcos físicos e psicossociais tem caráter implícito e cultural. Eles são dinâmicos e inevitáveis, possuem um duplo efeito sobre as mensagens que se intercambiam e sobre as relações sociais que se mantêm. Os determinantes físicos referem-se à organização do tempo e do espaço e à distribuição dos recursos que refletem as concepções e metodologias de ensino predominantes. Enquanto os determinantes psicossociais configuram as relações sociais horizontais e verticais que, em sua base, supõem as relações de poder instituídas.

Diante dessas e de tantas outras questões que podem ser identificadas como elementos-chave no processo de aprendizagem, uma destaca-se como principal. Ela consiste em saber se é possível aos(às) aprendentes docentes e, principalmente, aos(às) aprendentes discentes criticarem o paradigma de ensino e a sua aplicação nas universidades. A resposta negativa para essa indagação é algo que pode ser imediata e predominantemente constatada. Por que, apesar do poder de deliberação sobre o planejamento, a execução e a avaliação do processo de aprendizagem que é conferido aos(às) aprendentes docentes pela instituição, ao final, é a universidade que estabelece o contexto mais amplo no qual se engendra a sua cultura acadêmica.

A perspectiva teórica intercultural proposta por Canclini (2008) aproxima-se do pensamento de outros autores como Pérez Gómez (2001, p. 11) que concebe a instituição educativa “como instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento das novas gerações”. Constituídas por permanências e rupturas, pressupomos que essas instituições não são totalmente determinadas e nem completamente autônomas nos processos de ressignificação da cultura acadêmica em face de sua hibridação com a cibercultura. Por que, embora, tais instituições tendam a seguir as exigências e as demandas sociais respondendo aos padrões e valores ideológicos estabelecidos, nelas, ocorre um “cruzamento de culturas que provoca tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados [...], que ressaltam o caráter sistêmico e vivo dos elementos que influem na determinação dos significados e nas condutas dentro da instituição escolar” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 12).

No texto em que trata da universidade e da cultura de massa, Michel de Certeau (2005) discute os problemas decorrentes das modificações na relação da cultura com a sociedade. Ele ressalta o caráter instável da cultura e a impossibilidade de defini-la por meio de códigos que sejam compartilhados e aceitos por todos. Para Certeau, assim como para Canclini e Pérez Gómez, a cultura não é entendida como propriedade exclusiva de um grupo social privilegiado. Assim sendo, ao tornar-se acessível às massas, a cultura acadêmica cinde-se em uma vertente que defende a honra e os direitos da ciência estabelecida, enquanto outra vertente se apóia nas misturas e pretende elaborar uma nova linguagem cultural. Nessa disputa, Certeau afirma que, os(as) aprendentes discentes tem sido prejudicados(as) ora pelo fracasso nos exames acadêmicos e ora pelo desemprego resultante, dentre outros fatores, de sua insuficiente qualificação profissional.

O autor sugere, então, que a solução para as contradições e os conflitos instaurados pelas modificações sociais e culturais, pelas inovações científicas e pela massificação do ensino na universidade situa-se numa articulação entre pedagogia e investigação técnica capaz de inserir a vulgarização científica na pesquisa. Nessa perspectiva, o princípio norteador do ensino seria também mais um estilo expresso pelas metodologias de ensino que um rol de conteúdos preestabelecidos em um currículo. Somente assim, o ensino universitário não seria incompatível com a heterogeneidade de conhecimentos e de experiências dos(as) aprendentes docentes e discentes e poderia ser continuamente redefinido por meio de práticas acadêmicas nas quais o(a) aprendente docente seria um arquiteto cognitivo, que utilizaria metodologias de ensino compostas por explicações, aplicação de conhecimentos científicos e trabalhos

práticos que consistiriam na aprendizagem de métodos e na experiência de produções culturais pelos(as) aprendentes discentes.

Com isso, a escola-lazer (*scholè* significa lazer) torna-se um trabalho necessário em uma cultura tecnicista. Ela semeia um ato produtor de significações e um meio de se orientar no centro da exposição luxuosa de uma civilização que parece colocar seus clientes na posição de espectadores e de consumidores (posição a longo prazo insustentável) e torná-los tanto mais passivos quanto mais empanturrados de informações (CERTEAU, 2005, p. 116, grifo nosso).

Essa proposição de Certeau (2005) assemelha-se às afirmações feitas por Canclini (2006) e Martín-Barbero (2006) sobre a hibridação cultural, destacando a tensão gerada entre produtores, consumidores, bens e mensagens nas sociedades globalizadas. Esses autores concluíram que as sociedades do século XX organizaram-se para fazer-nos consumidores do século XXI e, como cidadãos, levaram-nos de volta ao século XVIII. Esse estado de coisas decorre do fato de que o acesso aos bens simbólicos não vem acompanhado de um exercício global e pleno da cidadania, mas, da imposição do modelo neoliberal de globalização, no qual prevalece a desigualdade de direitos e os bens modernos são apenas objeto de consumo para a maioria, enquanto o direito cidadão de decidir sobre sua produção, distribuição e consumo continua sendo um privilégio reservado apenas às elites.

Além disso, destacamos que o saber produzido pelos(as) aprendentes docentes e discentes em suas práticas acadêmicas não é, e nunca foi politicamente neutro. Ao contrário, o saber está inexoravelmente vinculado ao poder e, portanto, é objeto pelo qual se disputa. O conhecimento universitário é buscado mais em razão de sua função pragmática em detrimento de sua função hedônica. Em geral, os(as) aprendentes não se integram à vivência acadêmica primeiramente pelo prazer de aprender, ou ainda, para cultivar a erudição de seus espíritos. Eles(elas) se submetem à cultura acadêmica como forma de cumprir os requisitos exigidos para obter uma certificação que legitima socialmente o exercício de uma profissão e permite disputar um lugar no mercado de trabalho.

É em razão do exposto que a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura não representa simplesmente um problema técnico, mas, em maior grau, ela constitui um problema cultural e político com fortes implicações na produção da vida social e de seus significados. Nesse sentido, a importância das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais só se manifesta se forem problematizadas e discutidas sob uma perspectiva crítica, que possa fomentar um (re)pensar sobre a cultura acadêmica e, consequentemente, contribuir para a redefinição de significados para o processo de

aprendência contemporâneo. Caso contrário, as mediações continuarão a favorecer a manutenção do *status quo* na *episteme* do ensino universitário e a ampliação das desigualdades sociais e culturais que demarcam os limites e separam os cidadãos dos consumidores na sociedade atual.

Como bem observou Certeau (2005), verificamos que o potencial da hibridação na cultura acadêmica realiza-se mais por meio das metodologias de ensino que pela primazia da seleção dos conteúdos. São as metodologias que nos permitem demover os(as) aprendentes discentes da posição de espectadores(as) na cultura acadêmica e inseri-los(as) em mediações profícuas à produção de significados para a vida acadêmica, cultural e social; ao invés de continuarem consumindo acriticamente as inúmeras tecnologias e informações disponíveis sem, com isso, fazerem uso da relativa autonomia que lhes pode ser conferida pelo exercício da cidadania no que tange à possibilidade de fazer escolhas e de engendrar transformações sociais.

No âmbito da execução do processo de aprendizagem, as metodologias de ensino se desenvolvem a partir da relação estabelecida entre os(as) aprendentes docentes e discentes. E, embora, possamos planejar ações fundamentadas em pressupostos teóricos e metodológicos mais dialógicos e democráticos, sua efetivação dependerá primordialmente das relações de poder tecidas nas tramas do processo de aprendizagem. São elas que condicionarão a ocorrência de mediações profícuas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais.

Como já afirmamos e discutimos anteriormente, a disputa pelo controle do processo de aprendizagem instaura conflitos entre os(as) aprendentes docentes e discentes e, a nosso ver, é impossível e *quicá* pedagogicamente improdutivo, propor a realização de processos de aprendizagem críticos e dinâmicos a partir da eliminação desses conflitos. É ingênuo postular a possibilidade de um processo de aprendizagem fundado em consensos. Pois, são as diferenças que permitem a desestabilização das certezas e a instauração de novas buscas baseadas nas incertezas.

Entretanto, ressaltamos que essas possibilidades de negociação, (re)distribuição e trânsito do poder entre os(as) aprendentes não chegam a se configurar como uma horizontalização do processo de aprendizagem. Institucionalmente, as universidades são organizadas com base em uma hierarquia e, nelas, os sujeitos não dispõem das mesmas condições de participação e do mesmo poder de deliberação. Novamente, asseveramos que as mediações tem potencial para suscitar hibridações culturais que nos permitam desconstruir a lógica dicotômica que concebe a cultura acadêmica como processo estável, pressupondo a preservação de seus elementos e padrões, sob uma concepção purista da cultura. Porém, a

realização de práticas acadêmicas individualizadas e desarticuladas de um agenciamento instituinte na cultura acadêmica limita esse potencial de produção de significados pelos(as) aprendentes e a ocorrência das hibridações culturais nas instituições educativas.

O fragmento de texto apresentado no *blockquote* ao lado proporciona uma reflexão sobre o lugar que o elemento da “relação entre os(as) aprendentes” ocupa nos processos de aprendizagem e hibridação cultural. Dentre todos os outros elementos que vimos discutindo até então, esse assumiu a centralidade na reflexão sobre a cultura acadêmica em relação intrínseca com as questões de “poder”.

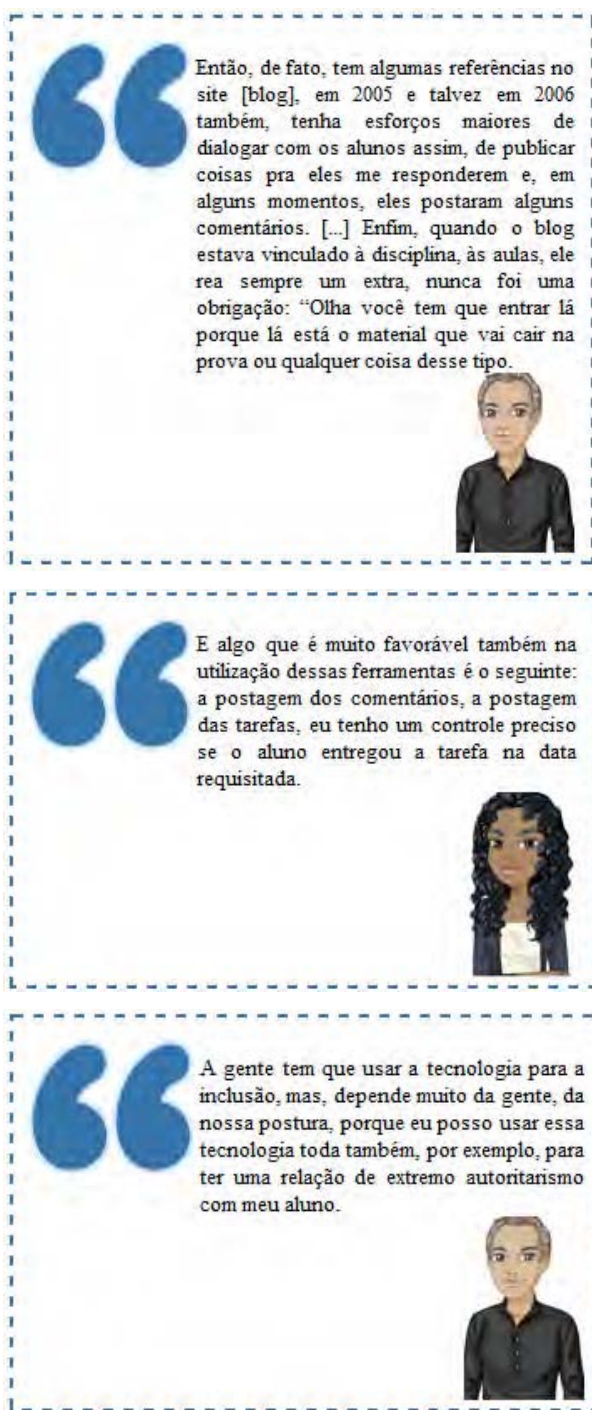
De fato, as mediações só podem ocorrer se houver o estabelecimento de “relações” menos autoritárias entre os(as) aprendentes. Contudo, nos processos de aprendizagem institucionalizados, a autoridade do(a) aprendente docente deve permanecer como requisito indispensável ao exercício de sua profissão. Pois, os processos de aprendizagem institucionalizados são intencionais e sistemáticos. Logo, seria

impossível prescindir da autoridade conferida ao(à) profissional docente, sob o risco de desregulamentação e comprometimento dos processos de aprendizagem. Essa constatação nos conduz à afirmação de que o controle é, em certa medida, necessário à gestão institucionalizada de processos de aprendizagem. Sendo, portanto, os procedimentos políticos pelos quais se realiza esse controle a questão fundamental a ser posta em discussão. Analisemos essas constatações a partir da leitura dos *blockquotes* seguintes.



O blog, ele pode, deve, tem que ser usado como instrumento que estabeleça relações. Ah! E tem outra coisa que me parece fundamental! Você sai daquela ideia de relação sujeito-objeto. [...] De distanciamento entre estudante e professor para uma relação de afetividade. Então a grande mudança que se provoca em utilizar um blog educativo, do ponto de vista do uso educativo, é essa aproximação entre professor e estudante. Você estabelece relacionamentos. Você não estabelece mais uma relação de autoridade. É uma aproximação do estudante com o professor, discutindo tudo que vai ser publicado, fazendo uma interação, trocando ideias, você tem um processo realmente de aprendizagem. Não se tem mais o poder tradicional de dominar o conhecimento, de dominar o processo de aprendizagem, de dominar os saberes. Se eu me propuser a ser um professor que entende tudo, por exemplo, de processo de ensino e aprendizagem, eu teria que dominar todas essas ferramentas, eu teria que ver todos os bancos de dados disponíveis na internet. Eu não tenho. A grande mudança é a quebra do poder supremo do professor. Ele não é mais o supremo dono do saber, o supremo dono da sala de aula.





escolhas político-pedagógicas feitas pelos(as) aprendentes docentes.

Considerando que não há comunicação isenta de controle. Nesse caso, são as aberturas e as interdições que condicionarão as ressignificações do ensinar e do aprender em suas práticas acadêmicas. Essa constatação nos ajuda a compreender as heterogeneidades manifestas nas mediações estabelecidas nos *blogs* educativos, citadas nos *blockquotes* anteriores. Notemos que essas mediações prestam-se tanto à autonomia quanto ao controle nas práticas acadêmicas analisadas.

Ao estabelecer mediações em *blogs* educativos, os(as) aprendentes podem constituir relações de controle ou de colaboração no processo de aprendizagem. No primeiro *blockquote*, temos uma prática acadêmica que institui uma relação de colaboração entre os(as) aprendentes, na qual o(a) docente pretende que o *blog* educativo seja um espaço complementar e flexível para dialogar com os(as) discentes sobre os conteúdos estudados na disciplina. Nesse contexto, a participação é espontânea e não está submetida ao controle e à avaliação pelo docente.

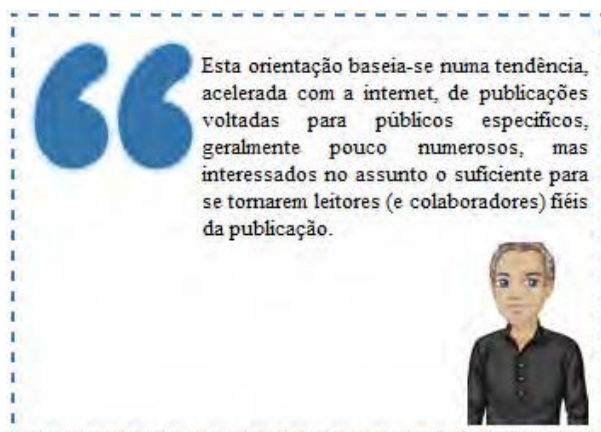
O segundo *blockquote* mostra como o *blog* educativo pode favorecer a instituição de práticas acadêmicas submetidas ao controle preciso do processo de aprendizagem pelo aprendente docente. Nessas mediações, a participação é obrigatória e avaliada.

O terceiro *blockquote* evidencia como as mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais podem realizar-se sob relações de poder distintas, dependendo das

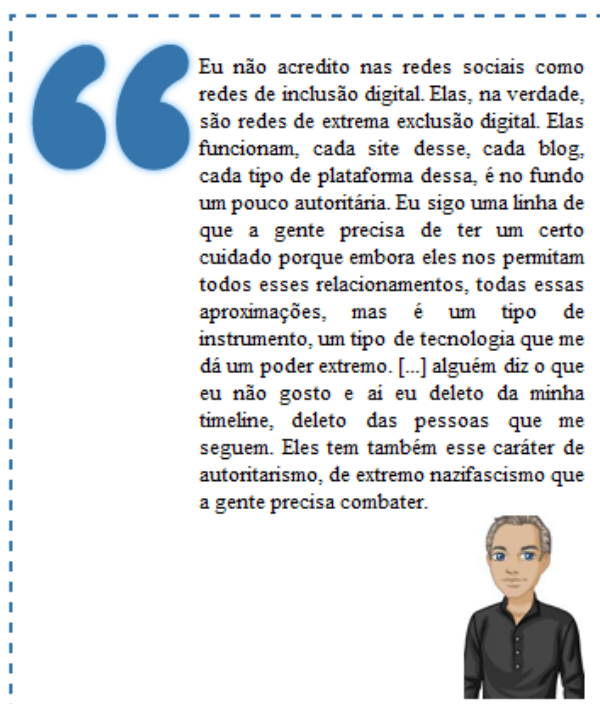
A participação obrigatória assegura maior audiência nos *blogs* educativos, mas promovem interações reativas, do tipo estímulo-resposta, com potencial exíguo para a reflexão e a produção de novos significados para a aprendizagem. Em contrapartida, a participação autônoma e espontânea dos(as) aprendentes, apesar de gerar uma baixa audiência nos *blogs* educativos, é caracterizada pelo estabelecimento de interações reativas com forte potencial para a crítica, a reorganização do pensamento e a produção compartilhada de significados pelos(as) aprendentes.

Frequentemente, a baixa audiência de um *blog* educativo torna-se um elemento de desestímulo à implementação de práticas acadêmicas pelos(as) aprendentes docentes e discentes. Por isso, a compreensão das características e do funcionamento específicos desse sistema de comunicação nos auxilia a desenvolver nossas práticas acadêmicas e a reconfigurá-las continuamente. Diferente da comunicação promovida pelas mídias massivas, os *blogs* possuem audiência restrita. Em geral, essa comunicação reúne apenas um grupo de usuários que possuem ou estabelecem vínculos com os(as) autores(as) dos *blogs*.

A lógica que governa essa comunicação e fundamenta o seu sentido é denominada de lógica do reconhecimento da vinculação. Ou seja, os(as) *blogueiros(as)* trocam comentários entre si sobre os assuntos publicados em seus *blogs*. O conteúdo dessa conversação pode servir para que os(as) autores(as) firmem, revelem ou alterem seus pontos de vista em um exercício simultâneo de autorreflexão e de reflexão coletiva (MALINI, 2008).



Dos *blogs* educativos que compuseram a amostra do estudo, dois pertenciam à Comunicação, um à Ciência da Computação e um às Ciências da Saúde. O número total de *posts* publicados nesses *blogs* variou entre 16 e 472, e o número de comentários registrados no período de um ano variou de 09 a 175. Se considerarmos o período de um ano, veremos que há um reduzido número de interações entre os(as) aprendentes nos comentários que reflete tanto a audiência restrita que caracteriza a comunicação em *blogs* quanto a permanência de um modelo de comunicação e de ensino unidirecionais (emissor -> mensagem-> receptor e/ou professor-> conteúdo-> aluno).



Esse é um dos paradoxos da pretendida democratização da comunicação proposta pela *Web 2.0*⁵⁹. Apesar de as mídias pós-massivas ampliarem exponencialmente o potencial da audiência, se as compararmos com as mídias massivas, notaremos que, no caso dos *blogs*, ocorre a constituição de um público restrito a partir de relações de reciprocidade, fundamentadas no interesse comum e na construção de uma reputação.

A priori, “todos” podem falar na *web 2.0*. Mas, quem será “ouvido”? O potencial

técnico para a democratização inscrito nesses sistemas de comunicação não elimina a atuação de mecanismos de poder e de controle: da produção e da circulação da informação na rede virtual, conforme exemplificado no texto do *blockquote* acima.

Além disso, os *blogs* constituem o conjunto de mídias pós-massivas que se voltam para uma audiência interessada e não para uma audiência de massa. Além disso, as mídias pós-massivas repercutem suas publicações a partir de uma comunicação em rede que articula diversos sistemas de comunicação na *Web 2.0*. Ou seja, ela não se realiza a partir da emissão de mensagens a partir de um único meio de comunicação.

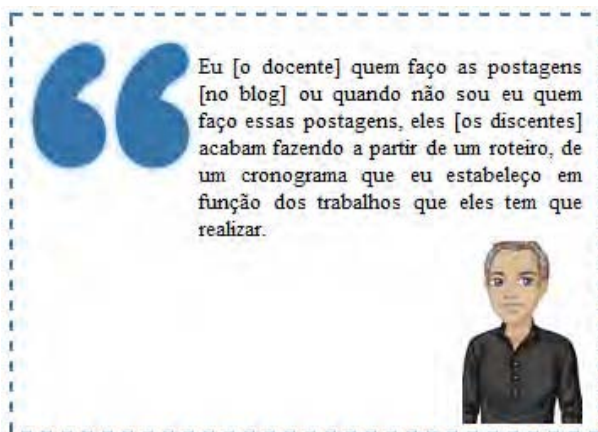
Os(as) aprendentes docentes participantes desta pesquisa possuíam entre 2 e 6 anos de uso dos *blogs* educativos no processo de aprendizagem. Todos(as) criaram e administravam individual ou coletivamente vários *blogs* com finalidades distintas. Como por exemplo: *blogs* pessoais para publicação de conteúdo não-acadêmico, relacionados ou não com seu campo de atuação profissional (poesias, notícias); *blogs* voltados à gestão política da universidade e do ensino superior; *blogs* profissionais e institucionais (departamentos, grupo de pesquisa). Isso revela a possibilidade de criação de redes de *blogs* (*webrings*) que conectam pessoas por meio

⁵⁹ A *Web 2.0* é a segunda geração de serviços *online* e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. A *Web 2.0* refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas, mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador (PRIMO, 2007). Para Serra (1998), o surgimento da cultura de massas teve consequentes transformações culturais e sociais, observando-se a despolitização das massas, o esvaziamento das funções da opinião pública e a coisificação dos homens. Ou seja, a utopia técnico-científica transforma-se em ideologia. A ciência, os cientistas e as tecnologias são instrumentalizados e usados em favor dos interesses de minorias que detêm o poder e controle sobre o social.

das diversas tecnologias intelectuais digitais disponíveis. Entretanto, a tessitura dessas redes depende do acesso e do domínio de conhecimentos acerca do uso dos inúmeros serviços de comunicação disponíveis na *Web 2.0*; dos relacionamentos estabelecidos entre seus(suas) participantes; e, das relações de poder que as engendram e mobilizam ou imobilizam o seu crescimento e a sua existência. Em outras palavras,



Então, como é possível criar espaços de aprendizagem e quais as condições necessárias à sua existência?



Conforme podemos ler no *blockquote* ao lado, os *posts* e os comentários publicados nos *blogs* educativos estão submetidos às regras instituídas para essa comunicação no interior da cultura acadêmica. Os(as) aprendentes quase sempre constroem suas mensagens com base naquilo que pode e deve ser dito, ou seja, naquilo que acreditam ser aceitável dizer nas situações de aprendizagem propostas. Além disso, os(as) aprendentes docentes e discentes sabem que estão sujeitos a avaliação pública de seu desempenho acadêmico. Então, são as condições de produção que darão forma ao processo de aprendizagem em curso nas mediações estabelecidas.

É interessante observar que tanto os(as) aprendentes docentes quanto os(as) discentes oferecem resistência tanto às aberturas quanto aos fechamentos implícitos e explícitos nas relações instituídas pela cultura acadêmica.

Quanto mais rígidos forem os procedimentos de controle, menores serão as possibilidades de rupturas com a *episteme* do ensino que governa a cultura acadêmica. São poucos os(as) aprendentes que subvertem as regras e se expõem ao conflito de opiniões sobre determinado assunto com outros(as) docentes e/ou com os(as) discentes. Para criar os espaços de aprendizagem, é preciso que se tenha como pressuposto que, embora sob níveis distintos de conhecimento e de posição acadêmica, “todos” – (docentes, discentes e seus(suas) interlocutores) estão em contínuo estado-de-aprender. E mais ainda, que seja possível

aplicar efetivamente esse pressuposto nas práticas acadêmicas. O *blockquote* acima nos permite observar as tensões que vão configurando os conflitos e os acordos pedagógicos que permeiam esses processos de aprendizagem.

A autoria dos *posts* e a administração dos *blogs* educativos deste estudo ora foram constituídas por ações individuais e ora por ações coletivas, com predominante permanência da individualização do trabalho docente e discente. Foi possível identificar três tipos de relações estabelecidas entre os(as) aprendentes a partir das mediações com as tecnologias intelectuais digitais:

- a) *Blog* de autoria do(a) aprendente docente com a participação dos(as) aprendentes discentes como leitores(as) e comentadores(as). Nesse caso, os procedimentos de controle da comunicação manifestos foram: a interdição para a publicação de *posts* e a moderação dos comentários.
- b) *Blog* de autoria de um ou mais aprendentes discentes sob a supervisão e orientação dos(as) aprendentes docentes, controlado por meio da delimitação de temas, datas, quantidades e conteúdos para as publicações dos *posts* e dos comentários.
- c) *Blog* de autoria coletiva e colaborativa dos(as) aprendentes docentes e discentes, com base em deliberações compartilhadas sobre os critérios de forma e conteúdo, para as publicações e a comunicação estabelecida entre os(as) aprendentes.



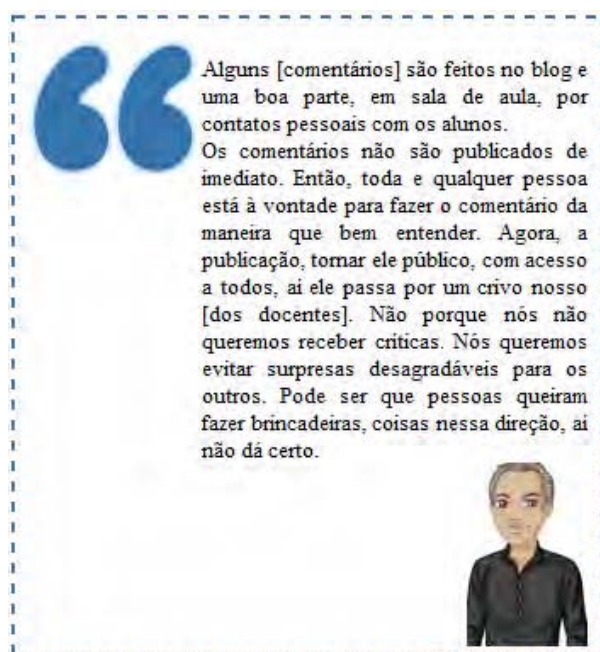
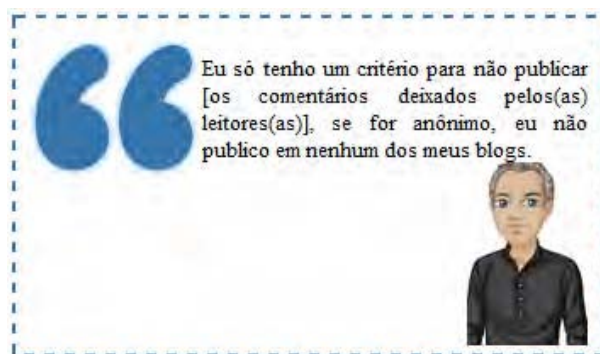
De início era só o que tinha na cabeça da gente: “A gente vai escrever isso! Será que alguém do outro lado [...] como é que vão aceitar? E depois, foi embora, não temos mais medo de escrever. Está deslanchando. O pessoal lê e manda mensagem: “Olha, aquele conteúdo [do blog] a gente pode alterar assim.” A gente [os docentes] vai lá [no blog] e mexe mesmo [realiza as modificações sugeridas no texto]. Eles [os discentes] sugerem o que a gente colocar. Além disso, eles conhecem blogs melhor do que a gente. [...] Quando a gente tem dúvida técnica, com relação a como trabalhar com blog, no sentido de como postar um determinado artigo ou usar uma determinada linguagem [de programação], eles [os discentes] dão apoio para a gente [os docentes].



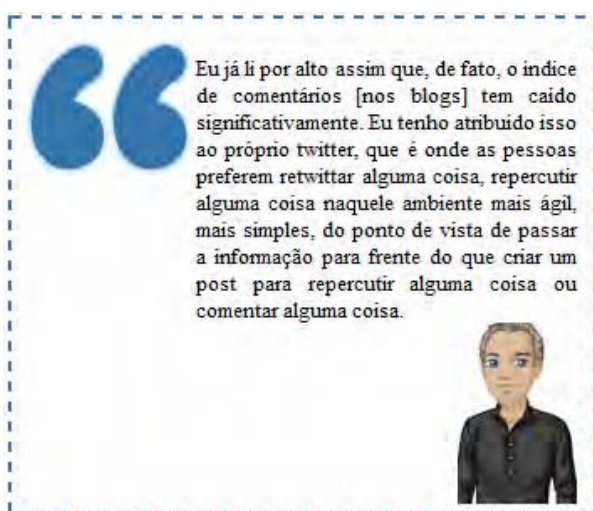
Na situação (a), apenas os(as) aprendentes docentes podem publicar *posts* nos *blogs* educativos. Os(as) aprendentes discentes leem as publicações e participam das mediações inserindo comentários sobre o conteúdos dos *posts*. Porém, ainda é possível usar um segundo recurso de interdição à comunicação a partir da habilitação do recurso de moderação dos comentários, disponíveis nesses sistemas de comunicação. A moderação faz com que todos os comentários enviados pelos(as) leitores permaneçam visíveis apenas para o(a) autor(a) do *blog* até que ele(ela) os avalie e autorize sua exibição pública. Em geral, essa avaliação obedece a critérios próprios ou arbitrários, quase sempre, não explicitados para os(as) leitores. Os *blockquotes* ao lado apresentam alguns dos critérios adotados pelos(as) docentes para moderar a publicação dos comentários em seus *blogs*.

Na prática acadêmica relatada no item (b), os(as) aprendentes discentes assumem uma autoria limitada dos *posts*, já que o conteúdo, o tempo, o volume das publicações nesses *blogs* educativos são previamente definidos e controlados pelo(a) aprendente docente. Embora detenham maior poder na comunicação ao assumirem a posição de emissores (autores), a participação discente atende a fins definidos e tem uma função predominantemente instrumental.

A prática acadêmica descrita no item (c) constitui-se como aquela com maior potencial para promover a hibridação e desencadear o surgimento de práticas híbridas que contribuam com a ressignificação do ensinar e do aprender. Nela, o poder da relação entre os(as) aprendentes desloca-se e alterna-se, movido por interesses comuns que tem em vista o alcance de objetivos compartilhados pelos(as) docentes e discentes. Todos os(as) aprendentes são corresponsáveis pelo processo de aprendizagem e pelo conhecimento produzido. Isso



proporciona a reflexão contínua e coletiva e a produção de novos significados para o ensino e a aprendizagem.



Verificamos que, nos *blogs* educativos analisados, ainda prevalece a comunicação do tipo um-todos ou todos-um. Ou seja, o modelo comunicacional é predominantemente caracterizado pela centralização do poder, mesmo que de modo alternado entre os polos emissor (docente) e receptor (discente).

A constituição de espaços de aprendizagem depende da capacidade de descentralização e de negociação do poder nas relações estabelecidas entre os(as) aprendentes e da criação de redes de comunicação que de, fato, sejam coletivas e colaborativas.

Portanto, o surgimento dos espaços de aprendizagem requer a abertura ao diálogo com qualquer interlocutor e a articulação com

outros grupos e instituições interessados pela discussão dos temas propostos. Esse diálogo não acontece facilmente, apenas com a publicação de *posts* em um *blog*, conforme podemos constatar nos *blockquotes* ao lado. O diálogo precisa ser buscado pelos(as) autores(as) dos *blogs* a partir do desenvolvimento da atitude de *blogar*, estabelecendo *links* com outros *blogs*, tornando-se leitor(a) e comentarista das publicações da *blogosfera* e interligando-as a outros sistemas de comunicação na *web* como *microblogs*, comunidades virtuais, listas de discussão *etc.*

O ato de “*blogar*” pressupõe a superação da atitude de “navegar”. Para *blogar*, é necessário “[...] uma ação coletiva e construída de complexificação e transformação da rede hipertextual pela ação de *blogueiros[as]* e leitores[as], que terminam por participar também como autores[as]” (PRIMO; RECUERO, 2003, p. 4). Essa foi uma das principais dificuldades identificadas nas práticas acadêmicas estudadas nesta pesquisa. Os(as) aprendentes docentes revelaram as limitações decorrentes da ausência de conhecimentos técnicos mais aprofundados, necessários à articulação das redes de aprendizagem e da construção

compartilhada de um conhecimento hipertextual na *blogosfera*. Os *blockquotes* abaixo demonstram como os(as) aprendentes podem compor essas redes utilizando outros sistemas de comunicação disponíveis.

“Eles [os discentes] ficaram assim meio frustrados de não ter conseguido muitos comentários, e tal, mas a gente começa a mensurar as repercussões, por exemplo, no twitter, os retweets que eles tiveram, etc., e o quanto isso canalizou de visitas pro blog, onde tem um conteúdo mais concreto. Eles começam a entender que, na verdade, as ferramentas estão interligadas. Então, você não pode querer mensurar o sucesso ou uma repercussão de uma mensagem só por um elemento, que no caso, seria o comentário. Você tem um conjunto de ferramentas e de práticas que vão dialogando entre si. Eu acho que em diferentes momentos é possível verificar vários desdobramentos para algo que começou pelo blog e passou para outros espaços virtuais e presenciais. Troca de emails [...] ou mesmo alguma questão de lista de discussão [...]. Eu diria até que uma parte significativa das trocas de informações e interações acontecem já no twitter e não mais no blog. [...] Então, com certeza, vários outros dispositivos foram acionados depois do blog e até antes dele ou independente dele para criar outras redes.



“Eu tenho um mailer de 1.000 emails da universidade. Então, ele é usado para que a gente para discussão de temas de interesse da comunidade universitária. [...] Eu também contribuo para o blog X. Eu faço uma espécie de observatório da imprensa. Então, eu uso as postagens do blog para serem elementos de ilustração nas aulas presenciais.



“Eu visito outros blogs, inclusive os que nos seguem. Agora mesmo, em Lógica, eu pedi que o pessoal visitasse o blog de Marilena Chaui para ver a parte de filosofia. Peço pra dar uma olhada, normalmente. [...] Alguns blogs estão linkando com o da gente. Inclusive, eu encontrei uma poesia minha num outro blog. Ai ele usou e ainda fez o link para o nosso blog.



Todavia, a linguagem e o domínio de conhecimentos técnicos sobre os sistemas de comunicação disponíveis na *web* também são elementos essenciais à constituição dos espaços de aprendizagem nos *blogs* educativos. Quanto à linguagem, as publicações realizadas nos *blogs* educativos abrem a possibilidade de diálogo entre os(as) aprendentes à proporção que se “vulgarizam” cientificamente. Ou seja, os *posts* são escritos em uma linguagem menos especializada e técnica para que possam ser lidos e compreendidos pelos(as) discentes ou mesmo por qualquer outro(a) interlocutor(a) na *web*. Além disso, a comunicação escrita tem

“Essa livre expressão nossa é a partir das necessidades que a gente encontra dos alunos e de que não se encontram nos livros com facilidade [...]. Então, a gente [docentes] pega e traduz numa linguagem para o aluno. A nossa linguagem é simples pro aluno e isso, o aluno está vendo de uma forma bem mais aceitável [...].



uma complexidade superior à comunicação oral no tocante a estruturação linguística do texto e a autoridade sobre o campo de conhecimento no qual se insere o tema da publicação (*post* ou comentário).

Os *blockquotes* apresentados contextualizam e exemplificam o papel da linguagem nas publicações e na comunicação estabelecida em um *blog* educativo. O tema da vulgarização ou popularização da ciência baseia-se, sobretudo, na escrita de textos científicos compostos por uma linguagem menos técnica e especializada que possa ser lida e compreendida por qualquer leitor(a).



O texto científico (12/03/2011)

A questão da criatividade e o método, abordada ontem neste espaço, mantém relação com o texto científico. Classicamente, exige-se dos cientistas textos herméticos, com linguagem rebuscada. É como se o cientista escrevesse para si e, no máximo, para os seus colegas de grupo de pesquisa. Não é à toa que dissertações e teses mofam nas estantes. As consultas são mínimas, quando existem. O texto científico não pode mais se dar ao luxo de falar para si. É necessário simplificá-lo. Fazê-lo ser entendido pela maioria das pessoas. Ser científico não significa ser impenetrável. Em tempos de popularização da Ciência, o texto científico deve seguir o mesmo caminho, claro, sem abrir mão da precisão a respeito dos dados apurados. Não defendo que o texto científico seja tão genérico quanto o texto jornalístico, por exemplo. No entanto, não deve ser tão fechado quando uma bula de medicamento, sob pena de não ser lido. Comunicar, não-apesar por meio das dissertações, é o desafio do cientista moderno.

Fonte:
<http://ufamparaofuturo.blogspot.com>



Discente disse...

Concordo com o mestre. Alguns textos chegam a ser tão rebuscados que parecem ter sido escritos em outra língua e, portanto, precisam ser traduzidos. É preciso - e possível - simplificá-lo mantendo a clareza e precisão dos dados. Isso é necessário para que o texto científico chegue ao grande público e possa ser usado em benefício da sociedade. 11:36 AM

Esse elemento contribui para a desconstrução da antinomia escola-sociedade que historicamente tem integrado a cultura acadêmica e mantido os conhecimentos científicos inacessíveis à sociedade, negligenciando a função social das instituições educativas e da ciência e limitando o potencial de renovação contínua do escopo de problemas que precisam ser investigados.

Apesar da predominante permanência do modelo comunicacional linear e unidirecional observada nos *blogs* educativos, podemos também, verificar rupturas que provocam a redefinição da cultura acadêmica a partir da tensão entre o instituído e o instituinte, desestabilizando as práticas acadêmicas fundadas no modelo transmissivo, no qual o poder estava centralizado no pólo emissor (docente) que controlava as informações e a comunicação no processo de aprendizagem.

Desse modo, é razoável propor que as mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais nos *blogs* educativos podem contribuir para o deslocamento do poder, tornando-o cambiante e acessível ao pólo receptor (discente) e, de acordo com Assmann (2005), promover metamorfoses no aprender, pois não servem apenas como instrumentos para ampliação do alcance dos sentidos ou de suporte para a informação, mas expandem a cognição humana e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas na produção do conhecimento, conforme podemos observar nos *blockquotes* abaixo.



Wikipedia = Britannica? Ainda não.
(29/01/2009)

Duas notícias complementares repercutiram bastante esta semana: enquanto a enciclopédia Britannica abre-se para a participação do público, a Wikipedia estaria prester a aprovar um novo mecanismo de restrição à ampla colaboração. Especulações e exageros à parte, apurei algumas informações e proponho uma análise.[...]

Fonte: <http://novasm.blogspot.com>



Internauta disse...

[...] interessante o artigo. Tinha justamente lançado o assunto em um grupo de discussão sobre uma certa wiki que está por vir. Concordo que as mudanças existem, mas não são tão radicais como aparentam num primeiro momento. **12:21 PM**



Internauta disse...

Belo post [...], temos aqui matéria para bastante reflexão. Cheguei a começar um email pra repercutir essas notícias com você e acabei atropelado pela vida... Recentemente, foi divulgado também um estudo sobre o perfil de alguns wikipedistas. Fiz um twit a respeito, não sei se você chegou a ver: Editores da Wikipedia são teimosos, desagradáveis e fechados a novas ideias. **5:02 PM**



Docente disse...

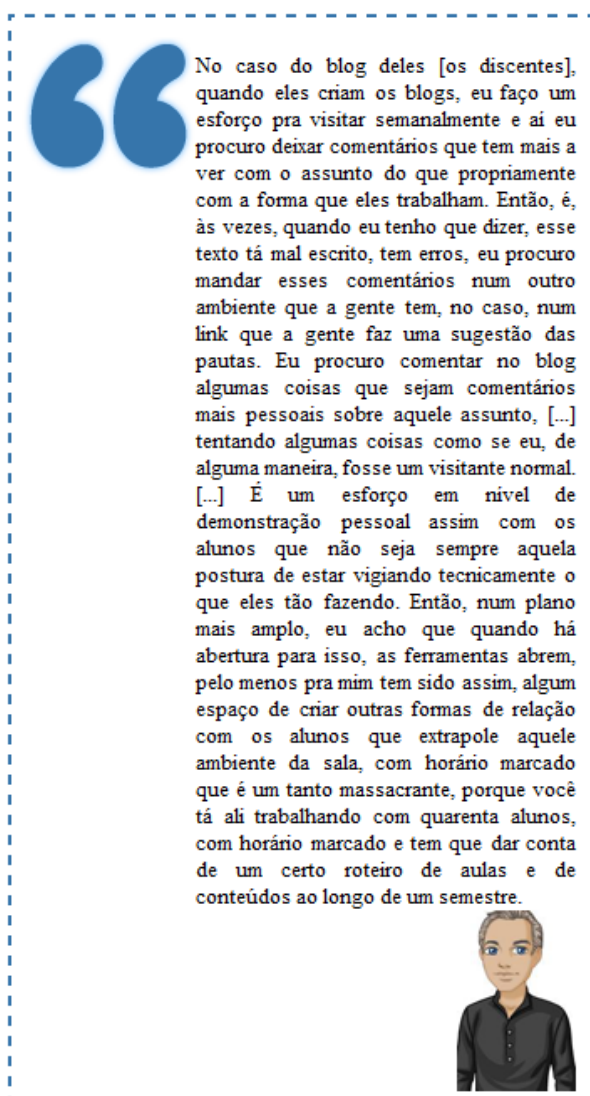
Interlocutora: qual sua visão sobre "uma certa wiki que está por vir"? Fiquei curioso!

Interlocutor: perdi estes twitts seus, só tenho o hábito de ler o twitter qd estou online. O que passou, passou... Interessante a pesquisa, o PDF está salvo para uma leitura em breve **9:15 PM**

Nossas análises da execução do processo de aprendizagem com ênfase nas metodologias de ensino e na relação entre os(as) aprendentes permitiram-nos chegar a conclusões semelhantes às proposições formuladas por Pérez Gómez (2001) sobre a cultura escolar. De fato, a estrutura de tarefas acadêmicas que concretiza o currículo e a estrutura social de participação que rege os intercâmbios e as relações sociais no grupo de sala de aula como um

grupo social são interdependentes. Ou seja, uma determinada estrutura de tarefas acadêmicas induz certa estrutura social de participação. Assim como, a definição de uma estrutura social de participação específica potencializa a ocorrência de uma e não outras estruturas de tarefas acadêmicas. Entretanto, a estrutura social de participação mostrou-se mais definidora dos significados produzidos pela cultura acadêmica que a estrutura das tarefas acadêmicas.

As regras de hierarquia; de sucessão e de ritmo; e, de critérios são responsáveis pela definição dos indicadores e princípios que orientam a realização dos processos de aprendizagem. Desse modo, a virtualidade tanto educativa quanto de hibridação da cultura acadêmica depende da definição qualitativa da interação complexa existente entre essas regras em estreita relação com as maneiras de se conceber e se concretizar o currículo.



No caso do blog deles [os discentes], quando eles criam os blogs, eu faço um esforço pra visitar semanalmente e aí eu procuro deixar comentários que tem mais a ver com o assunto do que propriamente com a forma que eles trabalham. Então, é, às vezes, quando eu tenho que dizer, esse texto tá mal escrito, tem erros, eu procuro mandar esses comentários num outro ambiente que a gente tem, no caso, num link que a gente faz uma sugestão das pautas. Eu procuro comentar no blog algumas coisas que sejam comentários mais pessoais sobre aquele assunto, [...] tentando algumas coisas como se eu, de alguma maneira, fosse um visitante normal. [...] É um esforço em nível de demonstração pessoal assim com os alunos que não seja sempre aquela postura de estar vigiando tecnicamente o que eles tão fazendo. Então, num plano mais amplo, eu acho que quando há abertura para isso, as ferramentas abrem, pelo menos pra mim tem sido assim, algum espaço de criar outras formas de relação com os alunos que extrapole aquele ambiente da sala, com horário marcado que é um tanto massacrante, porque você tá ali trabalhando com quarenta alunos, com horário marcado e tem que dar conta de um certo roteiro de aulas e de conteúdos ao longo de um semestre.

discentes em qualquer momento e a reorientação do trabalho pedagógico em função de situações e demandas emergentes.

Nesse caso, as pedagogias invisíveis revelam uma *episteme* coerente com a perspectiva intercultural postulada por Canclini e pelo enfoque hermenêutico-reflexivo de

Quando as mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes nos *blogs* educativos são realizadas com base em pedagogias visíveis, marcadas por uma definição explícita e rígida das regras que regem as relações entre os(as) aprendentes, podemos observar que as mediações tendem a restringir o potencial de hibridação das práticas acadêmicas. Em contrapartida, embora submetidas a um elevado grau de ambiguidade e conflitos, as práticas acadêmicas que se fundamentam em pedagogias invisíveis possibilitam maior liberdade para a criação de normas, esquemas de pensamento e redes de integração. Essas práticas estão relacionadas com uma concepção de currículo integrado, flexível e aberto, organizado em torno de problemas e possibilita a intervenção decidida dos(as) aprendentes docentes e

Pérez Gómez, discutidos em seções anteriores deste texto, e favorecem: a hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura; e, a consecução da função educativa do processo de aprendizagem. Todavia, as pedagogias invisíveis se mostraram exíguas nas universidades e, quando existem, são submetidas aos inúmeros obstáculos institucionais e, em geral, tendem a permanecer como práticas discretas, isoladas da *episteme* do ensino que governa a cultura acadêmica.

7.3 RESSIGNIFICANDO OS CRITÉRIOS E OS MECANISMOS DE CONTROLE

A avaliação é a etapa final do processo de aprendizagem e pode oferecer subsídios importantes para reformulações nas etapas de planejamento e de execução. Por isso, em sua análise, buscamos: a identificação dos critérios e dos mecanismos de controle aplicados pelos(as) aprendentes docentes para avaliar a aprendizagem dos(as) discentes; e, o processo de aprendizagem a partir das práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos.

Os dados coletados nesta pesquisa não apontaram a predominância de rupturas na definição dos critérios e dos mecanismos de controle. Nos *blogs* educativos analisados, foi possível observar três práticas acadêmicas distintas:

- a) A participação dos(as) aprendentes nas práticas acadêmicas mediadas em *blogs* educativos eram espontâneas e não foram consideradas para efeito de avaliação da aprendizagem;
- b) Os *blogs* educativos serviram de suporte para o registro e a avaliação dos conteúdos e das atividades curriculares propostas;
- c) Os *blogs* educativos constituíram-se simultaneamente como conteúdo curricular e estratégia metodológica para a realização e a avaliação do processo de aprendizagem.

“Porque o pensamento, a ideia do blog era a gente visualizar o livro que a gente está editando pela UnB - “Matemáticas para a tecnologia da informação”. Então, a ideia é a divulgação também do livro, do conteúdo do livro. O conteúdo do livro é o que a gente vai tentar trabalhar agora em cima do blog [...]. A gente escreve o que deseja, o que os livros não trazem. A gente procura temas nessa conversa toda [com os(as) discentes e com outros(as) docentes] [...]. Ai, a gente sai pesquisando e não encontra. A gente já começa a modelar o artigo [texto que vai ser publicado no blog e, depois, no livro]. Eu vejo o blog, o nosso blog, que ele tem essa finalidade. A gente construiu, a gente planejou o blog com essa ideia. Então, não vejo ponto negativo. Ainda não vejo porque até agora tem nos mostrando que o pessoal está se interessando. É tanto que a gente está produzindo, nunca ninguém produziu tanto ultimamente. [...] Por que o pessoal chega para gente e [diz:] “Olha, entrei no teu blog, vamos fazer isso, vamos pensar nisso”. Começam os próprios colegas nossos, professores, já chegam comentando lá no ambiente da gente. Então, a gente está produzindo porque está tendo um retorno positivo. E eles [os(as) docentes] também estão mostrando na sala [de aula] porque a gente tem feito diferente.”



Na primeira prática acadêmica destacada (item a), os(as) aprendentes docentes estabeleceram as mediações por meio dos *blogs* educativos com o objetivo de discutir e construir coletivamente com os(as) aprendentes discentes e com outros(as) docentes a forma e os conteúdos curriculares que compõem uma disciplina, com ênfase na abordagem de conhecimentos matemáticos aplicados à tecnologia da informação. A busca por uma produção compartilhada no *blog* educativo foi motivada pela ausência de publicações e materiais didáticos específicos para compor o processo de aprendizagem nessa disciplina.

O texto transcrito no *blockquote* ao lado apresenta uma prática acadêmica cuja atividade de ensino foi realizada em estreita articulação com a pesquisa e a produção de conhecimentos científicos voltados à constituição de uma disciplina, culminando

com a publicação de um livro. A ênfase das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes nessa prática acadêmica foi direcionada para a forma e o conteúdo do conhecimento produzido. Portanto, os aprendentes docentes não estabeleceram critérios e mecanismos de controle para a ação dos(as) aprendentes discentes. Ou seja, as participações foram voluntárias e não estiveram submetidas aos mecanismos de controle institucionalizados para a avaliação do processo de aprendizagem.

Na segunda prática acadêmica (item b), os *blogs* educativos serviram de suporte para o registro e a avaliação das atividades propostas. O potencial dos *blogs* educativos para provocar hibridações que gerem ressignificações na cultura acadêmica é minimizado quando ele é usado como suporte para as informações; e, não como sistema de comunicação aberto e interativo no processo de aprendizagem. Principalmente, no tocante à produção de novos significados para o ensinar e o aprender pelos(as) aprendentes docentes e discentes. Em

situações semelhantes a essas, em geral, há uma tendência para que as permanências sejam mantidas e as rupturas restringidas na cultura acadêmica.

Quando submetidas a severos mecanismos de controle institucionalizados como cumprimento de prazos e aferição de notas, além da definição prévia e inflexível de conteúdos curriculares, atividades e critérios para avaliação do ensino e da aprendizagem, as mediações estabelecidas pelos(as) aprendentes nos *blogs* educativos tornam-se predominantemente pragmáticas e instrumentais. Esse pragmatismo limita a produção de novos significados para o ensinar e o aprender e, conseqüentemente, inviabiliza as hibridações culturais. Isso ocorre porque as mediações são estabelecidas segundo uma relação dicotômica entre homem-técnica e constituem-se como finalidades últimas para ação pedagógica, mas não como meios para o agenciamento de mudanças na cultura acadêmica.

Ressaltando o caráter político dessas mediações com as tecnologias intelectuais digitais, não concordamos com o pressuposto da neutralidade das tecnologias, postulado pelas concepções instrumentalistas ou anti-instrumentalistas da relação homem-técnica. Posto que, não entendemos essa relação a partir de uma lógica dicotômica que os separa e os polariza. A perspectiva teórica intercultural aproxima-se dos pressupostos da concepção ontogenética, em cujas teorizações a relação homem-técnica é compreendida como dimensão do devir coletivo da humanidade, construído por meio de processos de hibridação agenciados com base na inseparabilidade entre homem-natureza-técnica e na impossibilidade de autoridade de um sobre o outro. Nesses processos, a técnica opera a mediação (ESCÓSSIA, 1999).

A neutralidade também não é um pressuposto provável em processos de comunicação e de aprendizagem. Ambos são sempre constituídos por intencionalidades e mecanismos de controle. Ao estudar a atuação dos mecanismos de controle na comunicação mediada pela televisão, Bourdieu (1996) propôs reflexões relevantes a partir da problematização crítica dos processos e produtos comunicativos, levando em consideração as dimensões objetivas e subjetivas que constituem a produção e a disseminação das informações nesse meio de comunicação.

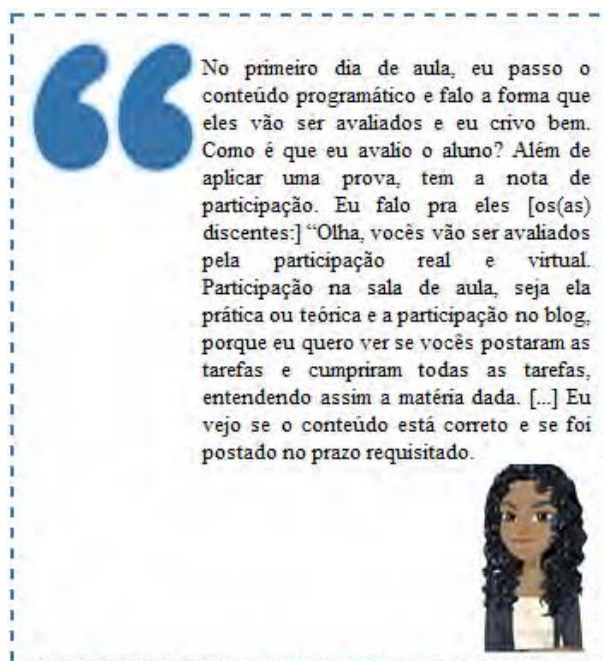
O autor discutiu os critérios da participação nesse meio de comunicação, ressaltando *as limitações do tempo, a imposição de um discurso e o controle instrumental* dessas produções. Para ele, esses três critérios inviabilizam uma participação efetiva dos sujeitos e obedecem à lógica de uma comunicação transparente e vazia, que visa apenas à circulação rápida e sem opacidade da informação para permitir um consumo massivo e assegurar apenas a audiência.

Como contraponto a essa lógica da comunicação de massa, Bourdieu (1996) sugere como alternativa a busca de negociações entre jornalistas para a elaboração de uma espécie de contrato para a superação dessas ameaças de instrumentalização. Em suas análises, ele destacou que a restrita autonomia da televisão é decorrente da regulação operada pelos mecanismos de controle. Ele se contrapôs a suposição inicial dos sociólogos acerca da homogeneização dos telespectadores operada pela comunicação televisiva que subestimava a capacidade de resistência do público.

Bourdieu, então, ressaltou que as tensões e contradições entre as condições de produção da informação e as condições em que se deve estar para poder transmiti-la atormentam os profissionais da comunicação, pois solapam sua autonomia de pensamento, diante da exigência de produzir uma informação transparente, efêmera, esvaziada de sentido e de contexto e acabam por transformá-los em marionetes a serviço da informação que comunicam e da estrutura que a suporta.

A partir das análises da prática acadêmica descrita ao lado e das interações entre os(as) aprendentes docentes e discentes registradas no *blog* educativo, é razoável supor que, de maneira semelhante, quanto maior a operação dos mecanismos de controle institucionais (conteúdos, prazos, notas *etc.*) sobre o processo de aprendizagem, menor seu potencial para realização da hibridação cultural e para a produção de significados que favoreçam uma atualização das práticas acadêmicas. Isso se dá porque os(as) aprendentes ficam presos à estrutura e aos padrões estabelecidos e também acabam por ter sua autonomia de pensamento solapada por essas exigências.

Por outro lado, não consideramos possível que haja uma autonomia plena dos(as) aprendentes em processos de aprendizagem institucionalizados. Por que, ainda que os(as) aprendentes possuam relativa autonomia para a realização de suas práticas acadêmicas e, assim, possam desencadear práticas instituintes no interior da cultura acadêmica, tais ações sempre se realizam em articulação com práticas já instituídas. Desse modo, as rupturas que abrem espaços para a produção de significados distintos, oriundos da hibridação entre a



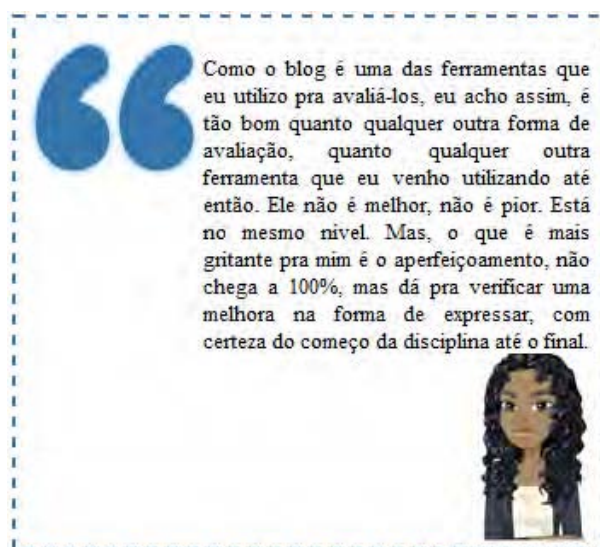
cultura acadêmica e a cibercultura, dependem também: das negociações possíveis dos conflitos e das contradições que constituem o processo de aprendizagem; da articulação entre as funções pragmáticas e hedônicas do ensino universitário; e, da descentralização do poder nas relações entre os(as) aprendentes docentes e discentes.

Se o *blog* é usado como instrumento pelo qual se opera o controle do ensino e da aprendizagem, a avaliação realiza-se por meio da análise dos resultados alcançados em relação aos objetivos pré-definidos no planejamento do processo de aprendizagem. Nessas práticas acadêmicas, de fato, ocorre o esvaziamento da função educativa das mediações estabelecidas nos *blogs*, com vistas ao desenvolvimento consciente e autônomo de modos próprios de pensar,

sentir e agir dos(as) aprendentes e prevalece a predominância de sua função instrutiva, realizada por meio da assimilação de conhecimentos científicos e/ou específicos, de métodos da cultura privilegiada e da preparação para o mercado de trabalho, conforme podemos verificar no *blockquote* acima.

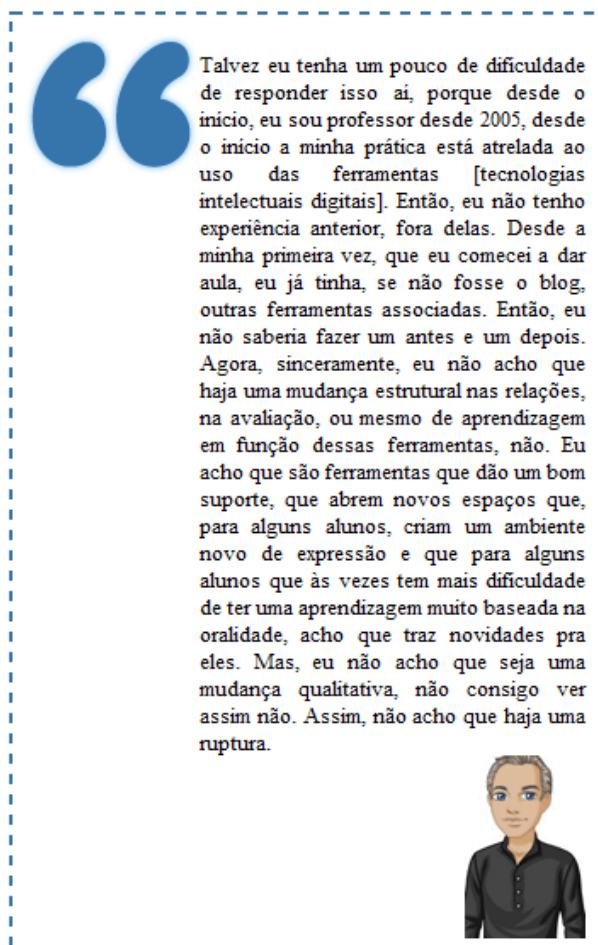
Sendo assim, as mediações propícias à hibridação cultural acadêmica com a cibercultura seriam aquelas regidas por negociações nas quais não haja um comando excessivo e rígido da ação dos(as) aprendentes, operado por persuasão ou dissuasão por meio das tecnologias intelectuais digitais para produzir modelos de vontade e criar falsas mediações que atendem estritamente aos fins acadêmicos e, pelas quais, a ação dos(as) aprendentes sofre um esvaziamento de sentido. Mas, mediações que oportunizem o exercício crítico da relativa autonomia dos(as) aprendentes, de modo que, o desejo e a ação, embora submetidos à lógica que governa a cultura acadêmica, possam potencializar a busca humana pelo que é possível em realidade (BAUDRILLARD, 2003).

Se estabelecermos uma comparação entre as mediações realizadas nas duas práticas acadêmicas analisadas (itens “a” e “b”), poderemos notar que, na primeira delas, as funções pragmáticas e hedônicas estão em estreita articulação nas mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais. Ou seja, o *blog* educativo tinha uma finalidade de ordem pragmática definida, que foi alcançada em articulação com os fins hedônicos que motivaram a ação interessada dos(as) aprendentes docentes e discentes



envolvidos(as) em mediações que não estavam submetidas a mecanismos de controle do processo de aprendizagem.

Na terceira prática acadêmica destacada (item c), as mediações estabelecidas no *blog* educativo também se constituíram simultaneamente como meio e fim para a execução do processo de aprendizagem. Sua especificidade está no fato de que as tecnologias intelectuais digitais eram o objeto de estudo da disciplina a qual o *blog* educativo vinculava-se. Logo, as



Talvez eu tenha um pouco de dificuldade de responder isso aí, porque desde o início, eu sou professor desde 2005, desde o início a minha prática está atrelada ao uso das ferramentas [tecnologias intelectuais digitais]. Então, eu não tenho experiência anterior, fora delas. Desde a minha primeira vez, que eu comecei a dar aula, eu já tinha, se não fosse o blog, outras ferramentas associadas. Então, eu não saberia fazer um antes e um depois. Agora, sinceramente, eu não acho que haja uma mudança estrutural nas relações, na avaliação, ou mesmo de aprendizagem em função dessas ferramentas, não. Eu acho que são ferramentas que dão um bom suporte, que abrem novos espaços que, para alguns alunos, criam um ambiente novo de expressão e que para alguns alunos que às vezes tem mais dificuldade de ter uma aprendizagem muito baseada na oralidade, acho que traz novidades pra eles. Mas, eu não acho que seja uma mudança qualitativa, não consigo ver assim não. Assim, não acho que haja uma ruptura.

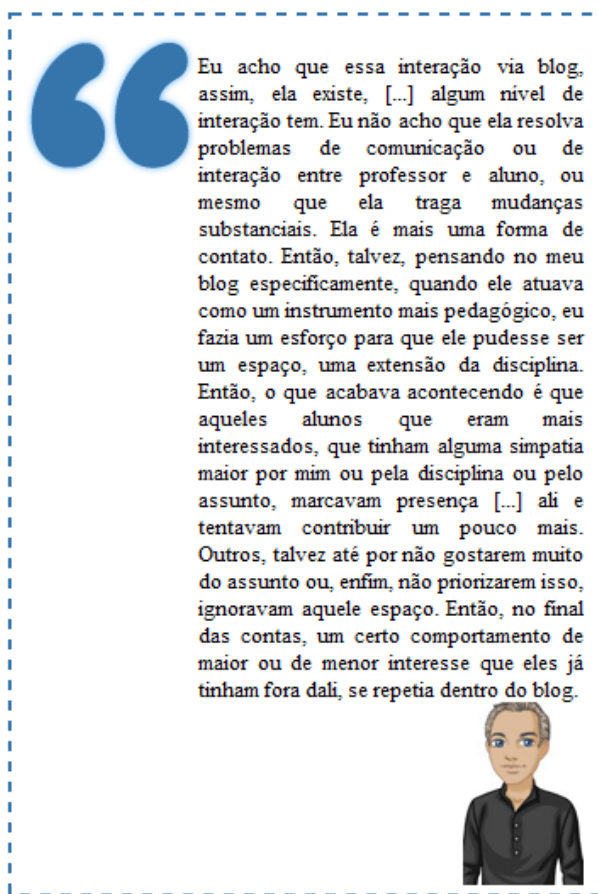
atividades propostas envolviam teoria e prática, relacionadas com as aplicações dessas tecnologias no domínio científico e profissional da Comunicação. Ainda assim, é provável que essa prática acadêmica seja a mais reveladora das contradições que permeiam a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura.

A contradição se manifesta na dicotomia entre a reflexão e a ação docente. O registro da ação docente em suas mediações no *blog* educativo e na transcrição da entrevista aponta diversas rupturas com as práticas acadêmicas instituídas nas universidades e corresponde ao enfoque epistemológico hermenêutico-reflexivo. Essa *episteme* pressupõe o ensino como atividade complexa, desenvolvida em

contextos singulares, permeada por tensões e conflitos que requerem sempre posicionamentos éticos e políticos e a reconstrução contínua da docência a partir da reflexão na e sobre a ação, que faz emergir um conhecimento profissional sempre provisório e parcial, fundamentado na reflexão compartilhada e na compreensão situacional, que transforma as práticas acadêmicas (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

As práticas acadêmicas mediadas por *blogs* educativos que se constituem, eles mesmos, como objetos de estudo dos conteúdos curriculares, como estratégia integrante do método de ensino e como instrumento para avaliação da aprendizagem apresentam maior potencial para promover a hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura. Para tanto, é necessária uma articulação dinâmica e complexa dos elementos e das relações constitutivos

das culturas envolvidas. Sobretudo, no que tange à reflexão sobre as tensões, contradições e negociações manifestas nas misturas.



Eu acho que essa interação via blog, assim, ela existe, [...] algum nível de interação tem. Eu não acho que ela resolva problemas de comunicação ou de interação entre professor e aluno, ou mesmo que ela traga mudanças substanciais. Ela é mais uma forma de contato. Então, talvez, pensando no meu blog especificamente, quando ele atuava como um instrumento mais pedagógico, eu fazia um esforço para que ele pudesse ser um espaço, uma extensão da disciplina. Então, o que acabava acontecendo é que aqueles alunos que eram mais interessados, que tinham alguma simpatia maior por mim ou pela disciplina ou pelo assunto, marcavam presença [...] ali e tentavam contribuir um pouco mais. Outros, talvez até por não gostarem muito do assunto ou, enfim, não priorizarem isso, ignoravam aquele espaço. Então, no final das contas, um certo comportamento de maior ou de menor interesse que eles já tinham fora dali, se repetia dentro do blog.

Talvez, em razão do exposto, os(as) aprendentes docentes e discentes não percebiam que estão instituindo práticas culturais híbridas e tendam a compreender como permanentes suas posições e atribuições no processo de aprendizagem, assim como, os significados do ensinar e do aprender compartilhados em suas práticas acadêmicas, conforme podemos ler nos dois últimos *blockquotes*.

Predominando, dessa forma, as concepções culturais dicotômicas que ora postulam as permanências e a estabilidade da cultura acadêmica e ora prenunciam a necessidade de rupturas radicais e a emergência abrupta de uma cultura acadêmica inédita e totalmente

desconhecida. Mas, o que querem dizer essas afirmações dicotômicas de que “nada muda” ou de que “tudo deve mudar”? É provável, que elas também estejam intrinsecamente relacionadas com as disputas de poder na *episteme* do ensino e do conhecimento nas universidades.

Weissberg (2004) tomou os pressupostos da etnometodologia e também se preocupou em refletir sobre a forma como os atores adaptam o material cognitivo que se lhes oferece conforme seus jogos de interesse, seus mitos e seus afetos para construir seu ecossistema cultural e técnico, contrapondo-se ao postulado da eficácia unilateral das tecnologias intelectuais digitais, defendido pelas lógicas tecnocentristas. Ele propõe a hipótese de que, com essas tecnologias, temos a difusão não de “uma cultura” ou de “lógicas culturais”, mas de uma metacultura com incidências contraditórias.

Procurando superar a problemática das resistências e buscar as contradições constitutivas das novas paisagens culturais emergentes, esse autor afirmou que caminhamos para uma cultura da relatividade ampliada. Para ele, as tecnologias têm uma eficácia paradoxal que consiste em redefinir o novo não por negação, mas por relativização

generalizada (do espaço, do tempo, da narração *etc.*). Essa relativização é traduzida nas formas inéditas de coexistência entre modalidades antigas e recentes. Em sua concepção, quatro fenômenos coexistem: a translação inerte, o reforço de traços anteriores dentro dos novos contextos, o aparecimento de traços inéditos e a hibridação dos traços inéditos com os antigos, com associações entre linearidade e hipermediação.

Observamos que Weissberg (2004) conduz sua discussão no sentido de instaurar uma perspectiva crítica para o pensamento sobre a cultura e a sociedade das tecnologias, verificando que as dinâmicas culturais e sociais das quais participam seus atores estão repletas de paradoxos que misturam elementos das práticas tradicionais e das práticas emergentes. Suas arguições ponderam entre o determinismo tecnológico e a possibilidade de emancipação total dos sujeitos. Extrapolando o discurso de resistência, Weissberg tenta compreender a complexidade constituinte da tecnocultura contemporânea e propõe o desafio intelectual de delinear sua cartografia. De fato, apreender os paradoxos manifestos nas diversas práticas de nossa tecnocultura requer, antes de tudo, a superação do pensamento dicotômico, que opõe natureza e cultura, em busca de propostas para a ação e a existência humanas, que não mais podem ser concebidas fora de sua relação com os recursos naturais e com os artefatos tecnológicos.

A perspectiva teórica intercultural que fundamenta esta pesquisa também nos possibilita a busca de uma postura crítica para pensar as hibridações culturais, que pondera entre o purismo etnocentrista e o relativismo multicultural, partindo do pressuposto de que a cultura (toda e qualquer cultura) é um processo em constante (re)criação, materializado por meio de práticas culturais constituídas “sempre” por permanências e por rupturas.

Seriam, então, as modificações nas noções de tempo e espaço, resultantes da aceleração exponencial da velocidade que proporcionou o encurtamento gradativo das distâncias entre o passado e o futuro, o próximo e o distante, o real e o virtual, promovidos pelos agenciamentos técnicos e sociais das ciências e das tecnologias, os elementos que contribuíram com os equívocos teorizados pelas concepções dicotômicas da cultura?

Tomemos o conceito das imagens de síntese⁶⁰ como metáfora para nos auxiliar a pensar sobre essa questão no contexto das hibridações culturais. Segundo Quéau (1993), as imagens de síntese ou digitais, diferem da analógica porque, desprendidas da materialidade da luz que compõe a imagem analógica, elas deixam de ser apenas a “representação” inerte de uma realidade e passam a ser modelo potencial de representação de uma realidade que pode

⁶⁰É possível compreender o conceito de imagens de síntese a partir da observação das duas figuras disponíveis no Apêndice N, p. 251.

ser simulada. Dessa maneira, as imagens de síntese são essencialmente abstratas, apesar de oferecerem um aspecto material visível. A contribuição que elas nos oferecem é a possibilidade de criarmos uma versão sensível em parte equivalente ao modelo que ela engendra. Dessa fluidez da imagem, emerge um rico potencial de aplicações.

A infografia nasce dessa possibilidade de aliança entre o formal e o sensível. Em razão dessa aliança, as imagens de síntese mobilizam os sentidos dos espectadores e criam uma impressão física forte e envolvente a partir de sua imersão na imagem. Quéau (1993) refere-se a essa operação como sendo uma hibridização entre corpo e imagem, que pode ser experimentada, por exemplo, nos mundos virtuais. Trata-se de uma sensação física real e de uma representação virtual. Desse modo, a imagem passa a ser um “lugar” que pode ser explorado. Mas, esse lugar não é espaço puro, ele é o modelo simbólico de uma realidade de origem que pode ser continuamente modificado ou atualizado, em um movimento que o autor chama de vai-e-vem entre o modelo e a imagem.

Com base na explicação formulada por Quéau para a hibridização realizada pela imagem de síntese, podemos propor a seguinte explicação para a hibridação cultural em estudo nesta pesquisa: os espaços de aprendizagem abertos pelas mediações entre os(as) aprendentes docentes e discentes nos *blogs* educativos não são um lugar apenas para a reprodução das práticas acadêmicas instituídas. Mas, um modelo simbólico dessas práticas com potencial para uma contínua atualização, a partir do movimento entre o instituído e o instituinte na cultura acadêmica, proporcionado por suas hibridações com as práticas da cibercultura.

Quéau (1993), assim como Canclini (2008), não apostam na oposição, nem asseveram as possibilidades de substituição de uma cultura por outra, conforme também preconizamos em nossa tese. Em contrapartida, esses autores assinalam que a ênfase das análises dos estudos sobre a cultura deve deslocar seu foco das tecnologias intelectuais digitais e dirigi-lo aos fundamentos políticos e à ética dos usos na cultura contemporânea, que devem ser “sempre” questionáveis. Ou seja, é o constante questionamento político e epistemológico da cultura acadêmica, realizado a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais, que potencializará as hibridações culturais.

8 LOGOUT

Concluiremos o texto realizando um *logout* temporário da pesquisa, propondo uma síntese dos resultados encontrados, estabelecendo *links* com a rede de pesquisas sobre *blogs* educativos e prospectando questões que permitam continuar tecendo outras redes de conhecimento a partir de novas imersões.

Começaremos apresentando uma resposta à questão norteadora desta pesquisa:

Como as mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos favorecem ou restringem a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura?

As análises dos dados da pesquisa permitiram-nos concluir que as mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais podem favorecer “e” restringir a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura. Nesse sentido, tanto em uma situação quanto em outra, é possível confirmar a tese de que o ensinar e o aprender manifestos nas práticas acadêmicas contemporâneas são continuamente (re)definidos a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais em processos de hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura.

As (re)definições provocadas pelo processo de hibridação referem-se principalmente à descentralização do poder na relação entre os(as) aprendentes docentes e discentes e ao questionamento da *episteme* do ensino na universidade. A hibridação cultural possui virtualidade para suscitar transformações nas práticas acadêmicas. Entretanto, as práticas híbridas instituídas a partir dessas mediações são constituídas sempre por permanências e rupturas, oriundas das práticas da cultura acadêmica e das práticas da cibercultura que se hibridaram.

Quando as mediações são realizadas por meio de práticas acadêmicas caracterizadas pela centralização do poder, elas restringem o potencial de hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura. Quanto mais rígidos forem os mecanismos de controle institucionais, menores serão as possibilidades de rupturas com a *episteme* que governa a cultura acadêmica. Posto que, os(as) aprendentes ficam restritos à estrutura e aos padrões estabelecidos para o processo de aprendizagem e acabam por ter sua relativa autonomia de pensamento e de ação solapadas por essas exigências.

A submissão das práticas acadêmicas em *blogs* educativos a severos mecanismos de controle institucionalizados como estabelecimento prévio e inflexível de conteúdos curriculares, métodos de ensino, atividades, prazos, notas e critérios para o controle e a

avaliação do processo de aprendizagem tornam predominantemente pragmáticas as mediações estabelecidas pelos(as) aprendentes com as tecnologias intelectuais digitais. Esse pragmatismo escamoteia a reflexão sobre o processo de aprendizagem, limita a produção de novos significados para o ensinar e o aprender e, conseqüentemente, inviabiliza a hibridação cultural.

Isso ocorre porque tais mediações são estabelecidas segundo uma relação dicotômica entre homem-técnica e constituem-se como fim da ação pedagógica; e, não como meio para o agenciamento de mudanças nas práticas acadêmicas. Nesse contexto, a ação dos(as) aprendentes no processo de aprendizagem é previamente estabelecida e rigorosamente controlada. E, mesmo considerando a instabilidade e a heterogeneidade constituintes da natureza da cultura, quando o pragmatismo é predominante nas mediações, podemos observar uma ênfase no caráter instrumental das tecnologias intelectuais digitais, um menor potencial à ocorrência da hibridação e ao surgimento de práticas acadêmicas híbridas.

Em contrapartida, as práticas acadêmicas mediadas em *blogs* educativos favorecem a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura quando buscam a descentralização do poder na relação entre os(as) aprendentes docente e discente, criando espaços de aprendizagem fundados no pressuposto de que, embora sob níveis distintos de conhecimento e de posição na cultura acadêmica, “todos” – (docentes, discentes e seus(suas) interlocutores) estão em contínuo estado de estar-em-processo-de-aprender.

São a *episteme* do ensino e as relações de poder que mobilizam ou imobilizam a hibridação da cultura acadêmica a partir dos conflitos entre as práticas instituídas e as práticas instituintes. A hibridação cultural pode ocorrer à medida que as práticas instituintes realizadas pelos(as) aprendentes docentes e discentes forem, gradualmente, incorporadas à cultura acadêmica sob uma *episteme* que acolhe a heterogeneidade e a instabilidade como elementos constitutivos do processo de aprendizagem; e, rompe com a tendência predominante à homogeneização e à estabilidade dos padrões das práticas acadêmicas instituídas.

O problema consiste em institucionalizar as práticas híbridas que emergem desse processo de hibridação cultural sem limitar seu potencial de reconstrução, considerando a forte tendência à continuidade e ao dogmatismo nas universidades. Visto que, a cultura acadêmica é condicionada por diversos agentes cognitivos (humanos, tecnologias, sistemas, estrutura e organização institucionais) que precisam também estar em processo ativo de aprendizagem.

As questões epistemológicas e políticas são elementos centrais nos conflitos que emergem nesses processos de hibridação cultural. Uma vez que, nas mediações entre os(as)

aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais, o poder se materializa e é disputado no interior das práticas acadêmicas pelos(as) aprendentes docentes e discentes a partir de posições institucionais distintas que simultaneamente ampliam e/ou limitam suas ações.

Por isso, foi possível observar os conflitos manifestos na hibridação cultural. E, assim como não é possível excluir as questões de poder das práticas da cultura acadêmica, o potencial técnico para a democratização, inscrito nos *blogs* educativos e nos demais sistemas de comunicação da *web*, também não elimina, de *per si*, a atuação de mecanismos de poder e de controle sobre as práticas da cibercultura. De forma que, a hibridação cultural realizada a partir das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais depende das relações de poder que engendram os relacionamentos/vínculos estabelecidos entre seus(suas) participantes e mobilizam ou imobilizam o surgimento e o crescimento de espaços de aprendizagem na *blogosfera*.

Essa complexidade dos processos de hibridação cultural requer uma articulação conjunta dos elementos e das relações envolvidos. Portanto, se pretendemos promover a hibridação cultural a partir das mediações dos(as) aprendentes com as tecnologias intelectuais digitais sob a perspectiva teórica da interculturalidade, precisamos estar prontos ao enfrentamento dos conflitos e das contradições, desprovidos das utopias da técnica e cientes das relações de poder implícitas e explícitas no processo de aprendizagem.

Constituídas sempre por permanências e rupturas, pressupomos que as instituições educativas, não são totalmente determinadas e nem completamente autônomas nos processos de hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura. Por que, embora, tais instituições tendam a seguir as exigências e as demandas sociais, respondendo aos padrões e valores ideológicos estabelecidos, os conflitos e as contradições manifestos na hibridação dessas culturas favorecem, mesmo que lentamente, a resignificação do ensinar e do aprender, pois desestabilizam a cultura acadêmica a partir da instituição das práticas híbridas. Isso ocorre à medida que as mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais forem problematizadas e discutidas sob uma perspectiva crítica, que possa fomentar um questionamento da *episteme* do ensino na universidade e um (re)pensar sobre a cultura acadêmica.

Podemos, então, verificar que a cultura acadêmica se (re)define a partir da tensão entre o instituído e o instituinte, desestabilizando as práticas acadêmicas fundadas no modelo transmissivo, no qual o poder estava centralizado no pólo emissor (docente) que controlava as informações e a comunicação no processo de aprendizagem. As mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais podem contribuir para o deslocamento

do poder, tornando-o cambiante e acessível ao polo receptor (discente) para promover a ressignificação do ensinar e do aprender, porque não servem apenas como instrumentos para ampliação do alcance dos sentidos de suporte para a informação, ou de consecução dos fins acadêmicos estabelecidos. Mas, expandem a cognição humana e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas na produção do conhecimento.

Desse modo, as rupturas que abrem espaços para as misturas de elementos de ambas as culturas e para a produção de significados distintos para o ensinar e o aprender dependem, em grande parte, das negociações possíveis dos conflitos e das contradições constituintes do processo de aprendizagem; da articulação entre as funções pragmáticas e hedônicas do ensino; e, da descentralização do poder nas relações entre os(as) aprendentes docentes e discentes.

Sendo assim, as mediações favoráveis à hibridação cultural seriam aquelas regidas por negociações nas quais não haja um comando excessivo e rígido da ação, operado por persuasão ou dissuasão por meio das tecnologias intelectuais digitais para produzir modelos de vontade e criar falsas mediações que atendem estritamente aos fins acadêmicos e, pelas quais, a ação dos(as) aprendentes sofre um esvaziamento de sentido. Mas, mediações que oportunizem o exercício crítico da relativa autonomia dos(as) aprendentes, de modo que, o desejo e a ação, embora submetidos à lógica que governa a cultura acadêmica, possam potencializar a busca humana pelo que é possível em realidade.

Podemos, então, formular a seguinte explicação para a hibridação cultural em estudo nesta pesquisa: os espaços de aprendizagem abertos pelas mediações entre os(as) aprendentes docentes e discentes nos *blogs* educativos não são um lugar apenas para a reprodução das práticas acadêmicas instituídas. Mas, um modelo simbólico dessas práticas com potencial para uma contínua atualização, a partir da dinâmica entre o instituído e o instituinte na cultura acadêmica, proporcionada por suas mixagens com as práticas da cibercultura.

Dentre os cinco *blogs* educativos analisados nesta pesquisa, observamos a ocorrência de três tipos de práticas acadêmicas. Foram elas:

- a) *Blog* de autoria do(a) aprendente docente com a participação dos(as) aprendentes discentes como leitores(as) e comentadores(as). Nesse caso, os procedimentos de controle da comunicação manifestos foram: a interdição para a publicação de *posts* e a moderação dos comentários.
- b) *Blog* de autoria de um ou mais aprendentes discentes sob a supervisão e orientação dos(as) aprendentes docentes, controlado por meio da delimitação de temas, datas, quantidades e conteúdos para as publicações dos *posts* e dos comentários.

- c) *Blog* de autoria coletiva e colaborativa dos(as) aprendentes docentes e discentes com base em deliberações compartilhadas sobre os critérios de forma e conteúdo para as publicações e a comunicação estabelecida entre os(as) aprendentes.

Verificamos que, nos *blogs* educativos analisados, ainda prevalece a comunicação do tipo um-todos ou todos-um. Ou seja, o modelo comunicacional ainda é predominantemente caracterizado pela centralização do poder, mesmo que de modo alternado entre os polos emissor (docente) e receptor (discente). A tessitura de redes de aprendizagem depende da capacidade de descentralização e de negociação do poder nas relações estabelecidas entre os(as) aprendentes e da criação de espaços de aprendizagem nos *blogs* que, de fato, sejam coletivos e colaborativos. Portanto, o surgimento desses espaços requer a abertura ao diálogo com outros grupos e instituições interessados pela discussão dos temas propostos ou mesmo com qualquer interlocutor(a) na *web*.

De acordo com a classificação proposta por Gomes (2005), os *blogs* desta pesquisa configuraram-se tanto como recurso quanto como estratégia pedagógica com maior recorrência dos tipos: (1) espaço para acesso e disponibilização de informação especializada pelo docente; (2) disponibilização de informações pelo docente relacionadas com as disciplinas ministradas; e (3) portfólio digital. E, em menor proporção, como: (4) espaço para interação e colaboração; e, (5) espaço para debate.

A hibridação da cultura acadêmica foi discutida a partir da análise do processo de aprendizagem realizado por meio de práticas de uso dos *blogs* educativos, subdividindo-o em três principais etapas: *planejamento*, *execução* e *avaliação*. Na etapa de planejamento, refletimos sobre as possibilidades de ressignificação do trabalho docente e do currículo. Na execução, discutimos as metodologias de ensino e a relação entre os(as) aprendentes. E, ao tratarmos da avaliação, ponderamos sobre os critérios e mecanismos de controle do processo de aprendizagem.

O fenômeno da balcanização, resultante da instrumentalização e da mercantilização do desempenho acadêmico nas instituições educativas contribui com a permanência da individualização do trabalho docente. A cultura e o trabalho docente se realizam balizados nos matizes da *episteme* predominante, constituída pelo conjunto de normas, pressupostos e práticas que governam a ação docente, a partir da prescrição de formas politicamente adequadas: de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si, manifestas nos métodos de ensino, nos modos de gestão, na definição de papéis e funções, no sentido das relações interpessoais, nas estruturas de participação e nos processos de deliberação institucionais.

A colegialidade burocrática; o exercício de uma autonomia profissional mal-entendida como princípio de liberdade de cátedra; a saturação de tarefas e de responsabilidades atribuídas aos(as) docentes; e, as condições de trabalho são outros elementos que contribuem com a permanência da individualização do trabalho docente nas universidades. As limitações de tempo e espaço; a estrutura física e organizacional; e, os procedimentos administrativos e acadêmicos das universidades concorrem para que as práticas acadêmicas permaneçam fragmentadas, desconectadas e individualizadas.

As possibilidades de rupturas surgem quando há outra compreensão da autonomia docente, entendida como uma busca singular de sua identidade profissional, que se constrói a partir tanto da reflexão individual quanto de uma colegialidade, que pressupõe a colaboração espontânea no trabalho docente e provoca a reconstrução da cultura acadêmica. A ressignificação contínua dos modos de compreensão das instituições educativas; dos processos de ensino e de aprendizagem; das atribuições docentes e da relação entre docentes e discentes na *episteme* da universidade implica uma cultura da colaboração composta pela descentralização e abertura à diversidade, pela confiança afetiva, pela descentralização do poder e por uma concepção não-dogmática do conhecimento.

Embora as práticas acadêmicas analisadas ainda sejam predominantemente caracterizadas pelo trabalho docente individualizado, verificamos indícios de rupturas, manifestas com a emergência de um trabalho docente baseado em práticas acadêmicas colaborativas, que vão se delineando a partir das mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes nos *blogs* educativos e, gradativamente, provocando o repensar e a produção de outros significados para o ensinar na cultura acadêmica.

Os dados apontam para uma concepção do conhecimento que considera sua provisoriidade e reconhece em suas limitações a fecundidade possível unicamente por meio do questionamento crítico de suas bases teóricas e de seus resultados. Tal concepção institui outros significados para o ensino que assinalam a (re)definição do trabalho docente, desvinculando-o do instrumentalismo de práticas acadêmicas estanques e repetidas, conduzindo o(a) docente a colocar-se em permanente estado de estar-em-processo-de-aprender.

Essa reconstrução do/no próprio trabalho docente se realiza mediante a reconstrução das situações em que se produz a ação, de si mesmo como docente e dos pressupostos básicos sobre o ensino. Esses três processos ocorrem em paralelo e são impulsionados por reflexões que permitem ao docente redefinir a situação problema na qual se realiza o ensino, observando situações antes ignoradas e atribuindo-lhes novos significados; compreendendo

como se estruturam seus próprios conhecimentos, afetos e estratégias de ação; e, analisando criticamente as razões e os interesses pessoais e coletivos subjacentes aos princípios e às formas predominantes de concepção do ensino.

Observamos que à ressignificação do currículo na universidade se relaciona mais com a gestão do processo de planejamento do que propriamente com o rol de conteúdos selecionados e organizados para o ensino. Ou seja, as rupturas realizam-se mais na forma como o currículo é elencado do que na seleção de seus conteúdos. Nesse sentido, a hibridação cultural pode favorecer o surgimento de práticas compartilhadas e colaborativas de construção do currículo e contribuir para a transposição das fronteiras.

Pudemos notar a ocorrência tanto da permanência da centralização do poder docente sobre a deliberação curricular quanto as rupturas ora decorrentes de inovações no campo científico da disciplina estudada, ora da relação entre as teorias e suas aplicações a problemas específicos. Três critérios básicos podem ser considerados para a organização do currículo: a estrutura lógica do conhecimento; a relevância e a complexidade da realidade; e, as características da cultura experiencial dos(as) discentes. Mais importante que a apresentação dos conteúdos em um currículo é a sua virtualidade para suscitar a curiosidade e envolvimento dos(as) aprendentes num processo de aprendizagem que conecta os saberes oriundos de suas experiências com os processos atuais de busca, contraste e (re)construção do conhecimento.

No tocante às mediações estabelecidas entre os(as) aprendentes docentes e discentes e as tecnologias intelectuais digitais nos *blogs* educativos foi possível observar em todo o *corpus* da amostra deste estudo os conflitos e as contradições que permeiam as redefinições das metodologias de ensino e da relação entre os(as) aprendentes. As práticas acadêmicas analisadas nesta pesquisa evidenciaram uma predominante permanência das metodologias de ensino centradas no(a) aprendente docente e constituídas, sobretudo, pela transmissão das informações consideradas relevantes e significativas em um determinado campo disciplinar.

Simultaneamente, foi possível observar rupturas nas práticas acadêmicas, que apontam indícios de que a hibridação cultural provocada pelas mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais sugerem outra *episteme* para o ensino universitário, que pode reconciliar os termos das três antinomias clássicas: escola-sociedade, aprender-fazer e individualização-socialização. As práticas acadêmicas mediadas em *blogs* educativos podem oportunizar o diálogo entre a academia e a comunidade social; promover a aplicação dos conhecimentos científicos; e, favorecer o desenvolvimento individual por meio de um processo de socialização que envolve docentes, discentes e internautas em geral.

Verificamos que o potencial da hibridação na cultura acadêmica realiza-se mais por meio das metodologias de ensino do que pela primazia da seleção dos conteúdos e organização do currículo. São as metodologias que nos permitem demover os(as) aprendentes discentes da posição de espectadores(as) na cultura acadêmica e inseri-los(as) em mediações propícias à produção de significados para a vida acadêmica, cultural e social; ao invés de continuarem consumindo acriticamente as inúmeras tecnologias e informações disponíveis sem, com isso, fazerem uso da relativa autonomia que lhes pode ser conferida pelo exercício da cidadania no que tange à possibilidade de fazer escolhas e de engendrar transformações sociais.

No âmbito da execução do processo de aprendizagem, as metodologias de ensino se desenvolvem a partir da relação estabelecida entre os(as) aprendentes docentes e discentes. Embora possamos planejar ações fundamentadas em pressupostos teóricos e metodológicos mais dialógicos e democráticos, sua efetivação dependerá primordialmente das relações de poder tecidas nas tramas do processo de aprendizagem. São elas que condicionarão a ocorrência de mediações nos *blogs* educativos. A aprendizagem pode ser ressignificada à proporção que ocorre uma redistribuição do poder na relação entre os(as) aprendentes docentes e discentes, que passam a ser partícipes de uma construção contínua, coletiva e colaborativa do conhecimento.

De fato, as mediações só podem ocorrer se houver o estabelecimento de relações menos autoritárias entre os(as) aprendentes. Entretanto, considerando que não há comunicação isenta de controle e que os processos de aprendizagem institucionalizados são intencionais e sistemáticos, seria pouco razoável postular uma eliminação ou mesmo a equidade do poder nas relações entre os(as) aprendentes. Essa constatação nos conduz à afirmação de que o controle é, em certa medida, necessário aos processos de aprendizagem institucionalizados, sendo, portanto, os critérios e os mecanismos de controle pelos quais opera a questão fundamental a ser posta em discussão.

Nesse caso, são as aberturas e as interdições que condicionarão as ressignificações do ensinar e do aprender em suas práticas acadêmicas. Essa afirmação nos permite compreender as heterogeneidades manifestas nas mediações estabelecidas nos *blogs* educativos, uma vez que elas prestam-se tanto ao exercício da autonomia quanto do controle nas práticas acadêmicas analisadas.

Por um lado, a participação obrigatória assegura maior audiência nos *blogs* educativos, mas promove interações reativas, do tipo estímulo-resposta, com potencial exíguo para a reflexão e a produção de novos significados para a aprendizagem. Em contrapartida, a

participação autônoma e espontânea dos(as) aprendentes, apesar de gerar uma baixa audiência nos *blogs* educativos, é caracterizada pelo estabelecimento de interações reativas com forte potencial para a crítica; a reorganização do pensamento; e, a produção compartilhada de significados pelos(as) aprendentes. Em síntese, quanto mais rígidos forem os procedimentos de controle, menores serão as possibilidades de rupturas com a *episteme* do ensino que governa a cultura acadêmica. Para criar os espaços de aprendizagem, é preciso que se tenha como pressuposto que, embora sob níveis distintos de conhecimento e de posição acadêmica, “todos” – (docentes, discentes e seus(suas) interlocutores(as)) estão em contínuo estado-de-aprender. E mais ainda, que seja possível aplicar efetivamente esse pressuposto nas práticas acadêmicas.

Foi possível identificar três tipos de relações estabelecidas entre os(as) aprendentes a partir das mediações nos *blogs* educativos:

- a) *Blog* de autoria do(a) aprendente docente com a participação dos(as) aprendentes discentes como leitores(as) e comentadores(as). Nesse caso, os procedimentos de controle da comunicação manifestos foram: a interdição para a publicação de *posts* e a moderação dos comentários.
- b) *Blog* de autoria de um ou mais aprendentes discentes sob a supervisão e orientação dos(as) aprendentes docentes, controlado por meio da delimitação de temas, datas, quantidades e conteúdos para as publicações dos *posts* e dos comentários.
- c) *Blog* de autoria coletiva e colaborativa dos(as) aprendentes docentes e discentes com base em deliberações compartilhadas sobre os critérios de forma e conteúdo para as publicações e a comunicação estabelecida entre os(as) aprendentes.

Verificamos que, nos *blogs* educativos analisados, ainda prevalece a comunicação do tipo um-todos ou todos-um. Ou seja, o modelo comunicacional é predominantemente caracterizado pela centralização do poder, mesmo que de modo alternado entre os polos emissor (docente) e receptor (discente). A constituição de espaços de aprendizagem depende da capacidade de descentralização e de negociação do poder nas relações estabelecidas entre os(as) aprendentes e da criação de redes de comunicação que de, fato, sejam coletivas e colaborativas.

Portanto, o surgimento dos espaços de aprendizagem requer a abertura ao diálogo com qualquer interlocutor e a articulação com outros grupos e instituições interessados pela discussão dos temas propostos. Esse diálogo não acontece facilmente, apenas com a publicação de *posts* em um *blog*, conforme podemos constatar nos *blockquotes* ao lado. O diálogo precisa ser buscado pelos(as) autores(as) dos *blogs* a partir do desenvolvimento da

atitude de *blogar*, estabelecendo *links* com outros *blogs*, tornando-se leitor(a) e comentarista das publicações da *blogosfera*; e, interligando-as a outros sistemas de comunicação na *web* como *microblogs*, comunidades virtuais, listas de discussão *etc.*

A linguagem e o domínio de conhecimentos técnicos sobre os sistemas de comunicação disponíveis na *Web 2.0* foram identificados como elementos essenciais à constituição dos *blogs* como espaços de aprendizagem. Quanto à linguagem, as publicações realizadas nos *blogs* educativos abrem a possibilidade de diálogo entre os(as) aprendentes e os(as) internautas à proporção que se vulgarizam cientificamente. Ou seja, à medida que os *posts* são escritos em uma linguagem menos especializada e técnica para que possam ser lidos e compreendidos pelos(as) discentes ou mesmo por qualquer outro(a) internauta. Essa escrita também deve ter caráter dialógico para suscitar a participação baseada em uma atitude de colaboração, que implique em confronto e troca de ideias e opiniões entre autores(as) e leitores(as) e resulte na (re)construção compartilhada dos *posts* publicados e na formação de espaços de aprendizagem na *blogosfera*.

Os conhecimentos técnicos mostraram-se também como elementos importantes para a customização da *interface* dos *blogs* educativos, sobretudo, aqueles referentes à inserção de *gadgets* que favorecem a interação com o(a) leitor(a); e, a conexão e disseminação dos conteúdos publicados em outros sistemas de comunicação na *Web 2.0*. Um exemplo disso é a inserção do recurso de *backlinks* nos *posts* publicados que possibilita a sua repercussão na rede por *Email*, *Twitter*, *Facebook*, *Orkut*, *Buzz etc.* Desse modo, é possível tecer redes que conectem os *blogs* educativos por meio de *blogroll*, ou ainda, que interligue postagens por meio de *permalinks* e *trackbacks*. Além disso, podemos também adicionar *gadgets* para a realização de enquetes e *chats*; disponibilizar *podcastings* ou assinatura de *Feed* e *RSS* para acompanhamento regular das publicações pelos(as) aprendentes.

Estabeleçamos, agora, *links* com a rede de pesquisas sobre *blogs* educativos, apresentada na seção 4.2 deste texto. Na pesquisa realizada por Fortes (2009), os resultados da avaliação do uso do *blog* apontaram significados distintos produzidos pelo docente e pelos(as) discentes. Enquanto o docente avaliou positivamente o experimento com o *blog* educativo, com base em argumentos sobre o elevado índice de aprovação de alunos na turma participante e no conteúdo das interações registradas no *blog*, os(as) discentes apresentaram preferência pelo uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Eles tiveram suas participações no *blog* restritas aos momentos específicos de realização de atividades propostas pelo docente.

Em nossa pesquisa, os *blogs* educativos que são utilizados como espaço de disponibilização de informação especializada pelo docente, como espaço de disponibilização

de informações relacionadas a uma disciplina ministrada ou como portfólio digital são, em geral, submetidos a rígidos mecanismos de controle institucional. Também acabam por ter a participação dos(as) aprendentes discentes restrita à realização das atividades e ações planejadas e requisitadas pelo(a) aprendente docente. Desse modo, esses *blogs* educativos apresentam um baixo potencial para provocar a hibridação cultural e a ressignificação do processo de aprendizagem.

Resultado semelhante foi observado por Pessoa (2009) em sua pesquisa. A análise dos dados permitiu concluir que os *blogs* vinculados apenas ao processo de ensino, sobretudo de uma disciplina, não exploram adequadamente o potencial dialógico desse sistema de comunicação da *Web 2.0*; não fomentam articulações entre as diferentes disciplinas do conhecimento escolar; e, não contribuem para a formação de redes sociais entre os professores(as) e os(as) alunos(as), de modo a motivar uma participação voluntária e a alterar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, a pesquisa concluiu que, os *blogs* que não estão restritos a abordagem de conteúdos curriculares e que exploram outros temas, conferindo um caráter de pessoalidade às suas publicações, de cordialidade e colaboração em suas interações atraem a audiência voluntária de um público diversificado. Em geral, esses *blogs* são de autoria de professores(as) que os utilizam como ambiente virtual de trabalho e estendem sua comunicação a partir de vinculações com outros tipos de redes sociais no espaço virtual, trocando ideias com alunos(as), professores(as), *blogueiros(as)* e internautas numa linguagem acessível e interativa.

Esses resultados também puderam ser verificados em nossa pesquisa, nas situações em que os *blogs* educativos analisados foram usados como espaços de debate, de interação e colaboração. Nesses casos, a participação é voluntária para os(as) aprendentes discentes, além de ser aberta a outros docentes, instituições e, ainda, a qualquer internauta, caracterizando o *blog* como um espaço de aprendizagem que compõe redes de conhecimento na *blogosfera*. As mediações assim estabelecidas entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais favorecem a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura e o surgimento das práticas culturais híbridas.

Halmann (2006) analisou se os *blogs* quando usados como diários da prática pedagógica promovem a reflexão partilhada e como esse processo acontece. Em seus resultados, a pesquisadora destacou que os *blogs* não são apenas ferramentas técnicas, mas elementos estruturantes de outra forma de pensar a educação quando neles, as ações dos(as) professores(as) *blogueiros(as)* não são pré-determinadas ou impostas por fatores externos.

Mas, quando resultam da interação complexa entre diversos fatores, tendências e necessidades dos sujeitos que compõem o processo. É por meio da escrita, que os *blogs* possibilitam o repensar e a provocação das ideias em um ato de articulação; formulação de questões e respostas; sistematização da ordem mental para torná-la compreensível aos outros; e, questionamentos sobre os principais problemas da prática pedagógica, a forma como eles se relacionam e o que pensamos sobre eles. Em outras palavras, esses *blogs* educativos abrem um espaço para o “diálogo”, permitindo assim, a construção conjunta de reflexões e soluções para os problemas dos(as) professores(as) *blogueiros(as)*.

A pesquisa participante realizada por Araújo (2009) evidenciou, além do diálogo, outras potencialidades referentes ao sentido de pertencimento, à colaboração e à interação promovidas pelo uso do *blog* educativo. Suas conclusões coincidem com os resultados apontados por Halmann (2006) em relação à necessidade de desencadeamento de processos de reestruturação das concepções e da ação educativa. E, assim como Bonilla (2002), ela ressaltou a importância do desenvolvimento de uma “cultura tecnológica” a partir da apropriação, reflexão e uso crítico das tecnologias na educação que concorra para mudanças paradigmáticas na gestão; na estrutura do ensino; nos programas curriculares; e, nas relações das instituições educativas com outras instâncias sociais.

Na tese defendida por Bonilla (2002), a pesquisadora também observou que, apesar de estarem imersos em práticas de uma cultura digital fora das instituições de ensino, os(as) aprendentes discentes que participaram do seu estudo demonstraram estar aprisionados ao modelo instituído, principalmente através de mecanismos e de estratégias de controle e de poder, exercidos pela escola. Entretanto, eles buscaram, a todo o momento, subverter a lógica imposta por meio de estratégias de fuga que acabaram provocando situações de conflito e instaurando crises no sistema educativo.

Bonilla (2002) supõe que tal situação ocorre porque apesar de as tecnologias intelectuais digitais estarem há muitos anos presentes nas escolas, ainda não se constituiu uma cultura digital nas dinâmicas pedagógicas, que continuam as mesmas de antes da chegada dessas tecnologias. Nesse sentido, a pesquisadora concluiu que o desafio maior a ser enfrentado pela escola é o de trabalhar com essa cultura digital difusa e assistemática, não ainda tematizada. Pois, são as lógicas e as linguagens empregadas nos processos de aprendizagem que, articuladas com as tecnologias intelectuais digitais, desencadearão as mudanças em potencial na Educação.

As conclusões de Bonilla apontam para a “cultura” como um problema de pesquisa. Problema esse que também já havíamos identificado quando da análise dos dados de nossa

dissertação e que motivou a formulação de nossa tese. Nesse sentido, os resultados da pesquisa que ora realizamos, permitem-nos avançar na compreensão do problema proposto principalmente a partir da identificação e da análise de elementos relacionados com as relações de poder; e, com a *episteme* que fundamenta o ensino na universidade.

Nossa reflexão sobre como as mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais podem favorecer ou restringir se desenvolve não apenas com base na inserção da cultura digital na escola, conforme propôs Bonilla, pois consideramos que esta seria ainda uma perspectiva de análise cultural firmada na separação entre a cultura acadêmica e a cibercultura. Mas, a perspectiva intercultural que permeia nosso pensamento sobre a hibridação, busca a compreensão de como tornar possível a instituição das práticas acadêmicas híbridas fundamentadas em uma *episteme* do ensino que instaura a aprendizagem nas universidades, como também suscita em seus agentes cognitivos (humanos, tecnologias, sistemas, estrutura e organização institucionais) uma contínua ressignificação do ensinar e do aprender na cultura acadêmica.

Por fim, prospectamos dois problemas de pesquisa que podem suscitar novas imersões na *blogosfera* e a ampliação da rede de conhecimentos sobre a hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura. Propomos, por exemplo, a investigação da potência transgressora dos(as) aprendentes em suas práticas culturais na *blogosfera* com o intuito de identificar iniciativas singulares que rompem com a *episteme* de ensino predominante na cultura acadêmica. Ou ainda, verificar se as práticas híbridas, ao serem inseridas na cultura acadêmica, contribuem para a criação de novos padrões de comportamento e de novos mecanismos de controle; ao invés de provocar outras rupturas e atualizar continuamente a *episteme* do ensino na universidade. Realizamos, agora, um *logout* temporário da *blogosfera*, nos dispondo a permanecer como aprendentes; e, a integrar os espaços e as redes de aprendizagem tecidas por pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- AGUIRRE, A. Etnografía. In: AGUIRRE, A. (Ed.). **Etnografía**. Metodologia cualitativa em La investigación sociocultural. Barcelona: Marcombo, 1995.
- ANTOUN, H. (Org.). **Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.
- AQUINO, M. A. O novo status da informação e do conhecimento na cultura digital. **Informação e sociedade: estudos**, João Pessoa, v.18, n.1, p.79-100, jan./abr. 2008.
- _____. Metamorfoses da cultura: do impresso ao digital, criando novos formatos, novos papéis. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 7-14, maio/ago. 2004.
- _____. Configurações etnográficas demarcando um território de pesquisa **Informação e sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 154-192, 2001.
- AQUINO, M. A.; COSTA, A. R. F.; LEANDRO, H. C. S. Os objetos multimídia como dispositivo de inclusão na sociedade da aprendizagem: uma questão de pesquisa. **Informação e sociedade: estudos**, v. 16, p. 1-20, 2006.
- AQUINO, M. A. et al. O hipertexto como objeto multimídia na (in)formação de aprendentes. **Informação e sociedade: estudos**, v. 20, n. 2, p. 13-24, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/4064>>. Acesso em: 30 jan. 2011.
- ARAÚJO, M. C. M. U. **Potencialidades do uso do blog em educação**. 207 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3114>. Acesso em: 26 mar. 2010.
- ASSMANN, H. (org.). **Redes digitais e metamorfoses do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ATKINSON, P. The ethnography of a medical setting: reading, writing and rhetoric, **Qualitative Health Research**, v. 2, n. 4, p. 451-474, 1992.
- ATKINSON, P.; HAMMERSLEY. Ethnography and participant observation. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994.
- BAUDRILLARD, J. **Tela total: mitos-ironias da era do virtual e da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- _____. A brancura operacional. In: _____. **A transparência do mal**. Ensaio sobre os fenômenos extremos. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003, p. 51- 57.

BECK, R.J. **Learning Objects**: What? Center for International Education. University of Wisconsin. Milwaukee. 2001.

BETTIO, R. W.; MARTINS, A. **Objetos de aprendizado**: um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância. Disponível em:
<<http://www.nead.unisal.br/files/Objetos%20de%20Aprendizado.doc>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

BEZERRA, L. T. S.; AQUINO, M. A. *Blogs pedagógicos: possibilidades de interação por meio da escrita coletiva de hipertextos cooperativos*. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 8, p. 91-108, 2009.

BEZERRA, L. T. S.; AQUINO, M. A.; LEANDRO, H. C. S. Aprender na era digital: breve histórico, conceituações e reflexões sobre o uso de objetos multimídia no processo de ensino-aprendizagem. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA – UFRN: universidade, direitos e diversidade, 12., , 2006, Natal. **Anais....** Natal: UFRN, 2006.

BEZERRA, L. T. G. **A docência do Século XXI**: formando competências para o uso das TICs na UFPB. 2006. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação Popular) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em:
<<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Lebiam%20Tamar/A%20DOC%caNCIA%20DO%20S%20C9CULO%20XXI.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2009.

_____. *Blogs educativos no ensino superior: reflexões sobre as práticas docentes na blogosfera*. In: COLÓQUIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: processos pedagógicos e produção do conhecimento, 2., 2010, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UFCG, 2010.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop – tecnologia digital e novas qualificações**: desafios à educação. Petrópolis: Vozes; Florianópolis: EdUFSC, 2001.

BIZZOCCHI, A. **Anatomia da cultura**: uma nova visão sobre ciência, arte, esporte e técnica. São Paulo: Palas Athena, 2003.

BLOOD, R. **The weblog handbook**. Cambridge, MA: Perseus Publishing, 2002.

BODEN, D. **The business of talk**. Cambridge: Polity, 1994.

BONILLA, M. H. S. **Escola aprendente**: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento. 2002. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/12/TDE-2005-05-04T080835Z-45/Publico/Tese_%20Bonilla%20M%20H%20Parte%201.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2009.

BOURDIEU, P. O estúdio e seus bastidores. In: _____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. p. 15-53.

BRESCIA, W.; MILLER, M. What's it worth? The Perceived Benefits of Instructional Blogging. In: **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v. 5, p. 44-52. 2006. Disponível em: <http://ejite.isu.edu/Volume5/Brescia.pdf>. Acesso em: 12 maio 2007.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?**. tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion. 2004.

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. Vocábulo, expressões da Língua Geral e Científica-sinônimos, contribuições do Tupi-Guarani, v. 3, São Paulo: Saraiva, 1965.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. 4. Ed. 4. Reimp. São Paulo: EdUSP, 2008.

_____. Definiciones en transición. In: MATO, D. **Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 69-81. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/GarciaCanclini.rtf>. Acesso em: 20 maio 2010.

_____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 1).

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

CHANEY, D. **The cultural turn**. Scene-setting essays on Contemporary Cultural History. Londres: Routledge, 1994.

CIPRIANI, F. **Blog corporativo**. 2. ed. São Paulo: Novatec, 2008.

CORNEJO POLAR, A. **Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas**. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, 1997.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, Educação e Pedagogia. **RBE**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio-ago. 2003.

COUTINHO, C. P. Utilização de blogues na formação inicial de professores: um estudo exploratório. In: PANIZO (Eds.). **Proceedings of the 8th International Symposium on Computers in Education**, v. 2, 2006, p. 157-164.

_____. Infusing technology in pre service teacher education programs in Portugal: an experience with weblogs. In: CRASLEN, R. *et. al.* (Eds.). **Proceedings of the 18th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education**, SITE 2007. Chesapeake, VA: AACE, p. 2027-2034.

COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT, J. B. Jr. **Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0**. 2007. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>>. Acessado em: 09 fev. 2010.

CZARNIAWSKA, B. **A narrative approach to organization studies**. London: Sage, 1998.

DANTAS, G. G.; AQUINO, M. A. Aprendendo com o uso de softwares educativos para ativar inteligências múltiplas (IM). **Em Questão** (UFRGS Impresso), v. 13, p. 147-168, 2007.

DAVIES, I. **Culture studies and beyond**. Fragments of Empire. London: Routledge, 1995.

DOYLE, W. Learning the classroom environment: an ecological analysis, **Journal of Teacher Education**, New York, v. 28, n. 6, p. 51-55, nov. 1977. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/28/6/51.full.pdf+html>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

_____. Research on classroom contexts, **Journal of teacher education**, New York, v. 32, n. 6, p. 3-6, nov. 1981. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/32/6/3.full.pdf+html>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

_____. Classroom knowledge as a foundation for teaching, **Teacher College Record**, v. 91, n. 31, p. 347-360, 1990.

DUARTE, A. R. S. Cultura acadêmica e cultura escolar: relações entre matemáticos e professores de matemática. **Diálogo Educ.**, Curitiba, n. 25, v. 8, p. 647-662, set./dez. 2008.

EFIMOVA, L.; MOOR, A. Beyond personal webpublishing: an exploratory study of conversational blogging practices. In: HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 38., 2005, Havaí. **Anais...** Havaí, 3-6 Janeiro de 2005.

ESCÓSSIA, L. **Relação homem-técnica e processo de individuação**. São Cristóvão, SE: Editora UFS; Aracajú: Fundação Oviêdo Teixeira, 1999.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Stuart Hall: esboço de um itinerário biointelectual. **FAMECOS**, Porto Alegre, n. 21, p. 61-74, ago. 2003.

_____. Uma introdução aos Estudos Culturais. **FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dez. 1998.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas dos aprendentes: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORTES, L. O. **Utilizando blogs como ferramenta de suporte a aprendizagem de matemática no ensino superior**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Matemática) – PUCRS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=136215>. Acesso em: 08 de nov. 2009.

FRASER TAYLO, D. R. Uma base conceitual para a cartografia: novas direções para a era da informação. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/7609/6720>. Acesso em: 12 mar. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRITH, S. **Sound effects. Youth, leisure and politics of rock'n'roll**. Londres: Constable, 1983.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **What's worth fightin for? Working together for your school?** Londres: Open University Press, 1992. (Trad., port.: A escola como organização aprende: buscando uma educação de qualidade). Porto Alegre: Artmed, 2000.

GEERTZ, C. A transição para a humanidade. In: *SOL, T. (Org.). Panorama da Antropologia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1966.

_____. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, E. Replies and responses. In: GOFFMAN, E. (Ed.). **Forms of talk**. Filadélfia: University of Pennsylvania, 1981.

GOMES, M. J.; SILVA, A. R. **A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte**. 2006. Disponível em: http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/16_maria_joao_gomes_e_ana_rita_silva_prisma.pdf. Acesso em: 11 mar. 2010.

GOMES, M. J. **Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica**. 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2010.

GRANIERI, G. **Geração blogue**. São Paulo: Editorial Presença, 2006.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1992.

HALL, S. Encoding and decoding in the television discourse. **CCCS stenciled paper**, n. 7, Birmingham: Centre for Contemporary Studies, 1973.

HALL, S.; HOBSON, D.; LOWE, A.; WILLIS, P. (Orgs.). **Culture, Media, Language**. Londres/Nova York: Routledge/CCCS, 1980.

- HALMANN, A. L. **Reflexões entre professores em blogs**: aspectos e possibilidades. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/ConteudoDigital/Reflexao_entre_professores_em_blogs.pdf. Acesso em: 20 nov. 2009.
- HERRING, S. C. Interactional Coherence in CMC. In: HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 32., 1999, Havaí. **Anais...** Havaí, 1999.
- HINE, C. **Etnografia Virtual**. Colección nuevas Tecnologías y Sociedad. Barcelona, Editorial UOC, 2004.
- HOGGART, R. **La culture du pauvre**. Paris: Minuit, 1970.
- ILLICH, I. **Deschooling society**. NY: Haper & Row, 1971.
- KEEN, A. **O culto do amador**: como *blog*, *MySpace*, *YouTube* e a pirataria digital estão destruindo nossa economia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- KEESING, A. Theories of culture. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto-Califórnia, v. 3, 1974. Disponível em: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.an.03.100174.000445>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- KOMESU, F. C. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. In: L. A. Marcuschi; C. S. Xavier (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- KOZINETTS, R. V. **What Can Anthropology Add to Marketing?**. 2002. Disponível em: http://gsbwww.chicagogsb.edu/kilts/research/workshop/WorkshopPapers/UniversityofChicago_Present.pdf. Acesso em: 26 ago. 2010.
- KROEBER, A. O superorgânico. In: PIERSON, D. (Org.). **Estudos de organização social**. São Paulo: Martins Editora, 1949.
- KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. Culture: a critical review of concepts and definitions. **Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology**, Cambridge, v. 47, n. 1, 1952.
- LANDOW, G. P. **Hypertext 2.0**: the convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore: John Hopkins University, 1997.
- LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaios de antropologia simétrica. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.
- LEMOES, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Nova esfera Conversacional. In: DIMAS, A. et al. **Esfera pública, redes e jornalismo**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2009. p. 9–30.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na Era da Informática. Tradução Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. (Coleção TRANS).

_____. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEVY-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

LIMA, G. A. B. Mapa Conceitual como ferramenta para organização do conhecimento em sistema de hipertextos e seus aspectos cognitivos. **Perspec. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 134-145, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/355/164>. Acesso em: 30 maio 2011.

LIMA, A. C. N. A polidez possibilitando a interação em *blogs* utilizados para a aprendizagem de inglês. **Tecnologias na Educação**, Belo Horizonte, ano 2, n. 2, dez. 2010. Disponível em: < <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2010/12/A-polidez-possibilitando-a-intera%C3%A7%C3%A3o-em-blogs-utilizados-na-aprendizagem-de-ingl%C3%AAs-Ana-Cl%C3%A1udia-Nunes-de-Lima.pdf> >. Acesso em: 11 jan. 2011.

LINTON, R. **The study of man**. Nova York: D. Appleton-Century, 1936. Disponível em: <http://www.archive.org/details/studyofman031904mbp>. Acesso em 25 fev. 2011.

LOTMAN, Y. M. Problèmes de la typologie des cultures. In: KRISTEVA, J. et. al. **Essays in semiotics/Essais de sémiotique**. Haia/Paris: Mouton, 1971.

_____. **Semiótica de la cultura**. Madri: Gredos, 1979.

LITTO, F. **Personal communication**, Rio de Janeiro, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MALINI, F. Por uma genealogia da blogosfera: considerações históricas (1995-2001). In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 13., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Eds.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MARTINDALE, T.; WILEY, D. A. **An Introduction to Teaching with Weblogs**. Versão draft, para uso educacional, 2004. Disponível em: <http://teachable.org/papers/2004_blogs_in_teaching.pdf>. Acesso em: 13 maio 2006.

MATTELART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MONTARDO, S. P.; PASSERINO, L. M. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. **CINTED**, UFRGS, n. 6, v. 4, dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14173>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

MONTEIRO, L. A internet como meio de comunicação: possibilidades e limitações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais eletrônicos...** Campo Grande: INTERCOM, 2001. p. 27-37. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4714/1/NP8MONTEIRO.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2010.

MORAES, R. A. **Informática na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORLEY, D. **The 'Nationwide' Audience: Structure and Decoding**. Londres: BFI, 1980.

_____. **Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure**. Londres: Comedia, 1986.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. **Technical Report IHMC CmapTools**, Florida, Institute for Human and Machine Cognition, 2008. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theoryunderlyingconceptmapshq.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Multidão: Guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

OLIVEIRA, R. **Informática Educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, R. M. C. Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação. In: SILVA, M.; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ORIHUELA, J. ; SANTOS, M. **Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos**. 2004. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751&traductor=1>. Acesso em: 10 jan. 2010.

ORTIZ, R. Estudos culturais. **Tempo social**, v. 16, n. 1, p. 119-127. 2004.

OSGOOD, C. Culture: Its empirical and non-empirical character, **South-western Journal of Anthropology**, v. 7, p. 202-214, 1951.

PELEGRINA, J. A. **DicWeb – Dicionário de Informática**. Disponível em: <http://www.dicweb.com/index.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOA, D. M. F. **Blogs educacionais: uma caracterização a partir da etnografia virtual**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, São Paulo, 2009.

PINHO, J. A. S. As novas tecnologias da Comunicação e Informação diante da transversalidade entre natureza e cultura, **Culturas Midiáticas**, João Pessoa, ano 1, n. 1, p. 1-11, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgc/smartgc/uploads/arquivos/b29c8438c920101009054134.pdf>> Acesso em: 02 dez. 2010.

PRIGOGINE, I; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: UNB, 1991.

PRIMO, A. Blogs e seus gêneros: Avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31., 2008, Natal. **Anais...** Natal: INTERCOM, 2008.

_____. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PRIMO, A. F. T.; RECUERO, R. C. Hipertexto Cooperativo: Uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. **Famecos**, n. 23, dez. 2003, p. 54-63.

PRIMO, A. F. T.; SMANIOTTO, A. M. R. Blogs como espaços de conversação: interações conversacionais na comunidade de blogs insanus. **E-Compos**, v. 1, n. 5, pp. 1-21, 2006.

QUAIS são os critérios de posicionamento do Google? **[Referenciamento] Critérios do Google**, 2009. Disponível em: <<http://pt.kioskea.net/faq/sujet-1048-referenciamento-criterios-do-google>>. Acesso em: 19 abr. 2010.

QUÉAU, P. O tempo do virtual. In: PARENTE, A (Org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. São Paulo: Editora 34, 1993, p. 91- 99.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. On social structure. **Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland** v. 70, p. 1-12, 1940.

RHEINGOLD, W. **The virtual community**: homesteading on the eletronic frontier. Massachusetts: Addison-Wesley, 1993.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. In: **E-compós**, dez. 2005, p. 13-22. Disponível em: <http://www.compos.com.br/e-compos>. Acesso em: 19 maio 2010.

RÜDIGER, F. **Elementos para a crítica da cibercultura**: sujeito, objeto e interação na era das novas tecnologias da comunicação. São Paulo: Hacker. 2002.

_____. **Introdução às teorias da cibercultura**: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. A tragédia da cultura na era da técnica: Georg Simmel. **Intexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 5, Jan./jun. 1999, pp. 1-12. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/3381/4292>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

SANTOS, J. F. **O pós-moderno**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SANTOS, R. C. Estratégias de polidez e preservação da face na interação em *blogs*. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3., 2010, Recife, **Anais eletrônicos...** Recife, 2010. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Rita-de-Cassia-Santos.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

SCHNEIDER, D. **American Kinship**: A cultural account. Nova Jersey, Prentice Hall, 1968.

SENA, N. K. Open archives: caminho alternativo para a comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 3, pp. 71-78, set./dez. 2000.

SERRA, J. P. **A informação como utopia**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 1998. (Série Estudos em Comunicação).

SFEZ, L. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1994.

SIFRY, D. **State of Blogosphere**. August, 2006. Disponível em: <http://www.sifry.com/alerts>>. Acesso: em 25 out. 2006.

SILVA, M.; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVERMAN, D. **Interpretação dos dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIMMEL, G. Culture of interaction. In: FRISBY, D.; FEATHERSTONE, M. (Eds.). **Simmel on culture**. Londres: Sage, 2000.

_____. **Philosophie de la modernité**. Paris: Payot, 1992.

_____. **The philosophy of money**. Londres: Routledge, 1990.

_____. **La aventura**. Barcelona: Península, 1988.

SMITH, D. The relations of ruling: a feminist inquiry, **Studies in Cultures, Organizations and Society**, v. 2, p. 171-90, 1996. Disponível em: < <http://www.mendeley.com/research/the-relations-of-ruling-a-feminist-inquiry/>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

SPIRO, M. E. Culture and personality, **Psychiatry**, n. 14, p.19-47, 1951.

SUBIRATS, E. **A cultura como espetáculo**. São Paulo: Nobel, 1989.

TAYLOR, W. W. A study of Archaeology, **American Anthropological Association Memoir 69**, 1948.

THOMPSON, C. The early years. **New York Magazine**, 2006. Disponível em: <<http://www.nymagazine.com>>. Acesso em: 09 abr. 2006.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOFFLER, A. **A terceira vaga**. Lisboa: Livros do Brasil, s/d.

TORAL, A. A. **Los weblogs como herramienta educativa**. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?idioma=es&id=659&grup=32>, 2004. Acesso em: 29 ago. 2005.

TROCMÉ-FABRE, H. **Nascemos para aprender**. São Paulo: TRIOM, 2006.

TYLOR, E. **Primitive culture**. Londres: John Mursay&CO, 1871. [Nova York: Harper Torchbooks, 1958].

WEISSBERG, J. Paradoxos da teleinformática. In: PARENTE, A. (org.). **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 113-141.

WHITE, L. A. The concept of culture, **American Anthropologist**, n. 61, p. 227-251, 1959.

WHITE, L. A.; DILLINGHAM, B. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

WHITE, R. A. Recepção: a abordagem dos Estudos Culturais. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 12, p. 57-76, maio/ago. 1998. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4391/4101>. Acesso em: 14 jun. 2010.

WILLIS, P. **Learning to labour:** how working-class kids get working-class jobs. New York: Columbia, 1977.

GLOSSÁRIO

Aprendência - neologismo usado para salientar o caráter de processo que está semanticamente implícito na terminologia disponível em outros idiomas, relacionando-o principalmente ao termo francês *apprenance* empregado por Hélène Trocmé-Fabre para traduzir o estado de estar-em-processo-de-aprender. (ASSMANN, 1998).

Atualização – em informática, uma atualização refere-se a expansão de *software*, acrescentando novos recursos.

Blogs - sistemas de publicação na *Web*, baseados nos princípios de microconteúdo e atualização freqüente. (PRIMO; RECUERO, 2003).

Emoticons - símbolos gráficos formados por um conjunto de caracteres especiais, utilizados na comunicação eletrônica (*e-mail*, *chat*, fórum etc.), para expressar emoções/sentimentos. Inicialmente estáticos e compostos por caracteres especiais (Ex.: :-) ;-* >-[:-0 :-(), os *emoticons* foram, posteriormente, transformados em gráficos (Ex.: ☺, ☹) e *gifs* animados (Ex: ).

Feed - os endereços que distribuem notícias no formato RSS, RDF e Atom.

Frames – Recurso da linguagem HTML que permite dividir uma página em quadros cada qual podendo ter documentos distintos e independentes (*links*, imagens, textos, botões etc.). (PELEGRINA, 2011).

Gadget - consiste em um pequeno *software* (instrução programada) que pode ser agregado a um sistema computacional maior (sistema operacional, navegador *web* ou *desktop*).

Interface – meio de contato e interação entre o usuário e o computador. A noção de interface remete a operações de tradução, de estabelecimento de contato entre meios heterogêneos. (PELEGRINA, 2011).

Layout - termo *layout* é empregado para se referir à estrutura de organização/apresentação (desenho global/*design*/modelo) de um documento.

Link – forma reduzida do termo Hyperlink. Termo usado para designar uma palavra, expressão ou imagem que permitem o acesso imediato a outra parte de um mesmo, ou de outro documento, quando acionado pelo ponteiro do *mouse*. (PELEGRINA, 2011).

Menus – lista de opções de comandos pertencentes a um programa ou a uma página da *Web*. (PELEGRINA, 2011).

Mixagem – em informática, refere-se a ação de misturar ou recombinar uma multiplicidade de informações.

Netiqueta – neologismo formado pela junção das palavras Net + etiqueta para referir-se ao conjunto de normas de comportamento para o bom relacionamento pela internet. (PELEGRINA, 2011).

Podcasting – essa palavra é uma junção do termo iPod - marca do aparelho de mídia digital da Apple de onde saíram os primeiros *scripts* de *podcasting* - e *broadcasting* (transmissão de rádio ou tevê). É uma forma de publicação de arquivos de mídia digital (áudio, vídeo, foto, pps etc.) pela internet.

RSS - significa *Rich Site Sumary* ou *Really Simple Syndication*, é um formato que permite distribuir o conteúdo do seu site de uma forma padronizada que permite que ele seja lido em diversos leitores de notícias.

Script - Em informática, um *script* é um conjunto de procedimentos orientados a uma ação. Os *scripts* são linguagens que permitem criar pequenos programas de computador para agregar funções específicas a outros sistemas informáticos.

Tecnologias Intelectuais Digitais – expressão empregada para referir-se às tecnologias de informação e comunicação digitais. Conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados e informações na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio.

Template – modelo de um documento, sem conteúdo, contendo a apresentação visual e orientações sobre o tipo de conteúdo que deve conter.

Versão Beta – versão de um hardware ou software, distribuído gratuitamente para ser testado, com o objetivo de avaliar seu desempenho. (PELEGIRINA, 2011).

Web 2.0 - segunda geração de serviços *online*, que tem como objetivo principal potencializar formas democráticas de publicação, compartilhamento e organização de informações, ampliando os espaços para a interação entre os participantes em processos abertos de comunicação. (PRIMO, 2007).

Webring - rede hipertextual complexa e dialógica, que interliga um grupo de *blogs* na *blogosfera*. (PRIMO; RECUERO, 2003).

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES

Prezado(a) professor(a),

Utilizaremos a entrevista virtual semiestruturada para a coleta de dados em nossa pesquisa. Organizamos este instrumento em blocos temáticos que reúnem questões afins.

- ✓ As questões fechadas estão formatadas em **cor preta** e devem ser respondidas no próprio documento que, em seguida, deve ser reenviado por *email*.
- ✓ As questões abertas estão formatadas em **cor azul** e serão respondidas oralmente durante a entrevista virtual.

Em caso de dúvidas, comunique-se conosco para esclarecimentos antes de responder ao instrumento. (Email: lebiam_tamar@yahoo.com.br /)

Agradecemos sua colaboração!
Lebiam Tamar Silva Bezerra.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES

BLOCO 1: Dados de Identificação

- ✓ Nome:
- ✓ Sexo:
- ✓ Idade:
- ✓ Instituição:
- ✓ Curso(s):
- ✓ Disciplina(s):
- ✓ Anos de Magistério no Ensino Superior:
- ✓ 1. Formação acadêmica:
 - Graduação:
 - Mestrado:
 - Doutorado:
- ✓ Cursos na área de informática:
- 1.1 Experiência como *blogueiro*:**
 - ✓ *Blogueiro(a)* desde:
 - ✓ Endereço(s) do(s) *blog(s)* de sua autoria:

BLOCO 2: Dados sobre a experiência com *blogs* educativos

- ✓ Como foi a participação dos(as) discentes na criação do *blog*?

() Não participaram da criação do <i>blog</i> .	() O <i>blog</i> foi criado pelo(a) docente.
() Escolheram coletivamente os detalhes do <i>design/layout</i> do <i>blog</i> .	() O <i>blog</i> foi criado pelos(as) alunos(as).
() Foram escolhidos(as) alguns(algumas) alunos(as) para executar as tarefas de criação e atualização do <i>blog</i> .	() O <i>blog</i> foi criado por outra pessoa que não pertencia à(s) turma(s).

✓ Como são definidos os conteúdos dos *posts* a serem publicados no *blog*?

- () Os temas são sugeridos pelo(a) docente, de acordo com os conteúdos da(s) disciplina(s).
 () Os temas são sugeridos pelos(as) discentes, de acordo com o conteúdo da(s) disciplina(s).
 () Os temas são escolhidos em conjunto (docentes e discentes), de acordo com os conteúdos da(s) disciplina(s).
 () Os temas são livres, mas deviam ter relação com o conteúdo da(s) disciplina(s).
 () Os temas são livres e podiam ter relação com qualquer conteúdo de interesse dos(as) docentes e discentes.

2.2 Relação professor-aluno-blogueiros (Interação)

✓ O acesso ao *blog* é público ou restrito?

- () Sim () Não

✓ Quem tem permissão para publicar *posts* no *blog*?

- | | |
|------------------------------|--|
| () Apenas o(a) docente. | () As publicações dos(as) discentes estão sujeitas à moderação. |
| () Apenas os(as) discentes. | () Docentes e discentes publicam livremente seus posts, sem qualquer restrição. |

✓ Quais as permissões para os comentários?

- () Qualquer pessoa pode comentar.
 () Somente usuários registrados (com ID).
 () Somente membros do *blog*.
 () Comentários com moderação (sujeitos a análise dos(as) autores(as) do *blog*).

✓ Como você interage com seus(suas) leitores(as)?

- | | |
|--|--|
| () Leio e respondo aos comentários feitos. | () Passo a ser seguidor dos <i>blogs</i> que tem conteúdos afins. |
| () Visito os <i>blogs</i> dos(as) blogueiros(as) visitantes e comento os textos publicados. | () Acrescento <i>Feed RSS</i> para acompanhar as publicações de outros <i>blogs</i> . |
| () Releio meus textos e faço modificações, quando necessário. | () Não estabeleço nenhum desses tipos de interação. Por quê? |
| () Iniro as URLs de seus <i>blogs</i> em meu <i>blogroll</i> . | |

✓ Você interage com discentes e com *blogueiros(as)* por meio de outros dispositivos de comunicação, estabelecendo redes virtuais de aprendizagem e conhecimento?

- | | |
|---|--|
| () Troca <i>emails</i> . | () Comunica-se por telefone. |
| () Participa de discussões em fóruns ou listas de discussão. | () Participa de eventos sobre temas de interesse comum. |
| () Agenda encontros presenciais para estudo e discussão de temas de interesse comum. | () Outros: |
| | () Não estabelece nenhuma outra forma de comunicação, além do <i>blog</i> . |

2.3 Avaliação

- ✓ O *blog* educativo foi usado como instrumento para a avaliação da aprendizagem dos(as) discentes em sua disciplina?
- () Sim () Não
- ✓ Que dificuldades você e seus(suas) discentes enfrentaram durante o uso do *blog* educativo?

Técnicas: () Uso da plataforma do <i>blog</i> (<i>Blogger, Wordpress, outros</i>). () Desconhecimentos dos recursos próprios dos <i>blogs</i>. (<i>Tags, scripts, blogroll, permalink, trackback etc.</i>). () Problemas com a conexão à Internet. () Outros: _____	Pedagógicas: () Baixo acesso ao <i>blog</i>. () Baixo índice de publicação de <i>posts</i>. () Dificuldades com a produção de textos escritos. () Ausência de comentários nos <i>posts</i>. () Desinteresse dos(as) discentes pelo uso do <i>blog</i>. () Outros: _____ () Não houve dificuldades pedagógicas.
---	--

BLOCO 3: Análise dos resultados da experiência de uso de *blogs* educativos

Entrevista Virtual:

- ✓ Como você avalia o uso do *blog* em suas atividades acadêmicas, no tocante a:
 - Trabalho acadêmico em suas disciplinas/turmas
 - Abordagem dos conteúdos curriculares estudados
 - Interação com seus alunos
 - Avaliação da aprendizagem
- ✓ Você identificou algum elemento que considera indicativo de mudanças no ensino e na aprendizagem a partir do uso de *blogs* educativos? Em caso afirmativo, cite-os.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ANÁLISE DA INTERFACE DO BLOG EDUCATIVO

1. Endereço do *blog*:

Outros blogs do professor:

Email:

2. Data de criação:

3. Total de *posts* publicados:

4. Total de comentários:

5. Total de seguidores:

6. Classificação do *blog*:

Abordagem pedagógica	Tipos de <i>blogs</i> educativos
<i>Blog</i> como recurso pedagógico	☐ Espaço de acesso a informação especializada
	☐ Espaço de disponibilização de informação por parte do professor
<i>Blog</i> como estratégia pedagógica	☐ Portfólio digital
	☐ Espaço de intercâmbio e colaboração
	☐ Espaço de debate – <i>role playing</i>
	☐ Espaço de integração e de abertura ao exterior

7. Frequência média de publicação dos *posts*

☐ Diária	☐ Mais de uma postagem por dia	☐ Semanal
☐ Quinzenal	☐ Mensal	☐ Intervalos maiores de tempo

8. Conteúdos publicados no *blog*

☐ Notícias e atualidades	☐ Fotos e outras imagens (gravuras, charges <i>etc.</i> , <i>gifs</i> animados)
☐ Divulgação de eventos	☐ Vídeos
☐ Textos de autoria própria	☐ Materiais didáticos da disciplina
☐ <i>Links</i> para outros <i>posts</i> ou <i>sites</i>	☐ Anotações, informes de aulas e/ou discussões de conteúdos
☐ Resenhas e/ou comentários de leituras	

9. *Gadgets* utilizados no *blog*

☐ Marcadores (<i>Tags</i>)	☐ Barra de vídeo
☐ Seguidores	☐ Apresentação de slide
☐ <i>Scripts</i> de HTML/JAVA	☐ Enquete
☐ Texto	☐ <i>Feed</i> RSS
☐ Imagem	☐ Lista de <i>Blogs</i> (<i>blogroll</i>)
☐ Caixa de Pesquisa	☐ Lista de <i>Links</i>
☐ Reportagem	☐ <i>AdSense</i>
☐ Perfil	☐ Arquivos do <i>blog</i>
	☐ Outros:

APÊNDICE C - QUADRO DOS *BLOGS* EDUCATIVOS SELECIONADOS PARA COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA

URL do Blog	Docente/Autor(a)	IFES	Área	Curso	Nº posts	Anos
http://blogdogilsonmonteiro.blogspot.com	Gilson Monteiro	UF do Amazonas	Ciências da Comunicação	Jornalismo / Comunicação	472	2009 - 2010
http://novasm.blogspot.com/	Carlos d'Andrea	UF de Viçosa	Ciências da Comunicação	Jornalismo	415	2005-2010
http://nelsonpretto.livejournal.com/	Nelson Pretto	UFBa	Ciências da Comunicação		166	2004-2009
http://andrelemos.info/	André Lemos	UFBa	Ciências da Comunicação	Comunicação	?	2001-2010
http://www.interney.net/blogs/alexprimo/	Alex Primo	UFRGS	Ciências da Comunicação		?	2008-2010
http://professorgrisi.blogspot.com	Celso Grisi	USP	Ciências Sociais Aplicadas	Economia, Administração e Contabilidade	839	2009-2010
http://professoramaury.blogspot.com/	Jorge Amaury Maia	UnB	Ciências Sociais Aplicadas	Direito	30	2009-2010
http://humbertodalla.blogspot.com/	Humberto Dalla	UERj	Ciências Sociais Aplicadas	Direito	165	2009-2010
http://assessoriasme.blogspot.com/	Rodolfo Joaquim	UFSC	Ciências Sociais Aplicadas	Direito	350	2009-2010
http://professoradolfo.blogspot.com	Adolfo Neto	UFT- Pará	Ciências Tecnológicas		551	2007-2010
http://gustavofisicaifpr.blogspot.com/	Gustavo Millani Serra	UFT - Pará	Ciências Tecnológicas		89	2009
http://ufpbct-termodinamica.blogspot.com/	Romberg Gondim	UFPB	Ciências Tecnológicas	?	4	2009-2010
http://pedagogiaufpb.blog.terra.com.br/	Lebiam Tamar	UFPB	Ciências Humanas	Pedagogia	23	2007
http://educacao-e-tecnologias.blogspot.com/	Lebiam Tamar	UFPB	Ciências Humanas	Pedagogia	171	2008-2010
http://fundamentoseducacaoespecial-pedagogia.blogspot.com/	Ana Cláudia Siluk	UFSM	Ciências Humanas	Pedagogia	9	2009
http://www6.ufrgs.br/psicoeduc/	Paulo Francisco Slomp	UFRGS	Ciências Humanas	Psicologia	?	?
http://pesquisaonline.spaceblog.com.br	Luis Paulo mercado	UFAL	Ciências Humanas	Pós-graduação em Educação	17	2008-2009
http://www.anabeatrizgomes.pro.br/	Ana Beatriz Gomes	UFPE	Ciências Humanas	Educação	240	2007-2010

URL do Blog	Docente/Autor(a)	IFES	Área	Curso	Nº posts	Anos
http://informaticaefufpb.blogspot.com	Caroline Oliveira	UFPB	Ciências da Saúde	Educação Física	21	2009-2010
http://aprendizagemmotora.blogspot.com/	Caroline Oliveira	UFPB	Ciências da Saúde	Educação Física	16	2009-2010
http://manifestacoesculturaisufpb20092.blogspot.com/	Ivandro Sousa oliveira	UFBa	Ciências da Saúde	Educação Física	38	2009
http://bioestatistica.blogspot.com/	Denise Pimentel	USP	Ciências da Saúde	Saúde Pública	6	2007
http://ihm-toledoufsj.blogspot.com/	José do Carmo Toledo	UFSJ	Ciências Exatas e da Natureza	Matemática	8	2009
http://matematicadainformacao.blogspot.com/	José Vicente e Roberto Capistrano	UFPB	Ciências Exatas e da Natureza	Computação e Matemática	22	2009-2010
http://matematicaufpb.blogspot.com/	Eduardo Santos	UFPB	Ciências Exatas	Matemática	29	2009-2010
http://robertoacapistrano.blogspot.com/	Roberto Capistrano	UFPB Virtual	Ciências Humanas	Pedagogia a distância	15	2009
http://biologiacelulardbm.blogspot.com/		UFPB	Ciências Biológicas	Biologia	6	2009

OBS.: Em destaque os *blogs educativos* cujos docentes se dispuseram a participar da pesquisa.

**APÊNDICE D - LISTA DE TRABALHOS ACADÊMICOS LOCALIZADOS NO
BANCO DE TESES DA CAPES**

RESULTADO – ANO 2000
Critérios: Assunto = educação tecnologias da informação e comunicação; Nível = Doutorado; Ano Base = 2000
Mostrando de 1 a 6 de 6 teses/dissertações
Claudia Jurberg. "Ciência ao alcance de todos: Experiencias de Educação à Distância em Jornalismo Científico" - 01/12/2000
Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo. Colaboração, Trabalho em Equipe e as Tecnologias de Comunicação: relações de proximidade em cursos de Pós-Graduação - 01/06/2000
Nancy Nuyen Ali Ramadam. Jornalismo na era digital: construindo uma filosofia de ensino - 01/05/2000
Ruth Ribas Itacarambi. A Formação de Professores Comunicadores de Matemática: da sala de aula à Rede Internet - 01/05/2000
Silvana Malusá. Em Torno do "Entorno": Educar para ser Humano Frente a um Mundo Tecnológico - 01/03/2000
Teresa Kazuko Teruya. Trabalho e Educação Na Era Midiática: Uma Visão Sociológica. - 01/09/2000

RESULTADO – ANO 2001
Critérios: Assunto = educação tecnologias da informação e comunicação; Nível = Doutorado; Ano Base = 2001
Mostrando de 1 a 11 teses/dissertações
Alfredo Feres Neto. A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas. - 01/02/2001
Ana Vilma Tijiboy. Apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de pessoa com paralisia cerebral - 01/09/2001
Antonio Francisco Magnoni. Primeiras aproximações sobre Pedagogia dos multimeios para o ensino superior. - 01/07/2001
Débora Laurino Maçada. Rede Virtual de Aprendizagem-Interação em uma Ecologia Digital - 01/07/2001
Frederico Faúla de Sousa. Desenvolvimento e avaliação de um aplicativo multimídia para treinamento em técnicas de pós-colheita - 01/06/2001
Gilberto Ferreira da Silva. Do Multiculturalismo à Educação Intercultural: Estudo dos Processos Identitários de Jovens Da Escola Pública na Região Metropolitana de Porto Alegre. - 01/11/2001
Lois Martin Garda. Entre Dédalo e Ícaro: Cognição, Tecnologia e Educação - 01/09/2001
Luciana Correa. Análise da mudança de paradigma do ensino de graduação em Patologia na Odontologia: Proposta de ensino-aprendizado a distância via internet. - 01/03/2001
Renata Ferramola. A Técnica do Conformismo em Informática Educacional. -

01/10/2001
Solange Capaverde Santos. Modelagem de Cenários Telemáticos como Estratégia Cognitiva para Trabalhar Conceitos Físico-Químicos: indicadores de aprendizagem - 01/03/2001
Vitória Kachar Hernandez. A Terceira Idade e o Computador: interação e Produção no Ambiente Educacional Interdisciplinar - 01/12/2001

RESULTADO – ANO 2002
Critérios: Assunto = educação tecnologias da informação e comunicação; Nível = Doutorado; Ano Base = 2002
Mostrando de 1 a 7 de 7 teses/dissertações
Alcenir Soares dos Reis. Educação à distância no Brasil: uma leitura sob a ótica da razão jurídica - 01/11/2002
Angela Maria Biz Rosa Antunes Ciseski. Leitura do mundo no contexto da planetarização - Por uma pedagogia da sustentabilidade - 01/04/2002
José Wilson da Costa. Informação, aprendizagem, conhecimento: a tríplice aliança no contexto da educação à distância. - 01/09/2002
Julio Alberto Nitzke. O hipertexto inserido em uma abordagem cooperativa - construtivista como promotor da aprendizagem de tecnologia de alimentos - 01/06/2002
maria das Graças Pinto Coelho. A escola plugada: novas ferramentas no processo de ensino aprendizado - 01/07/2002
Maria de Fatima Monte Lima. O fio de esperança: Políticas públicas de educação e tecnologia da informação e comunicação - 01/09/2002
Vera Lúcia do Amaral. Tão longe, tão perto. Experimentando o diálogo à distância - 01/12/2002

RESULTADO – ANO 2003
Critérios: Assunto = educação tecnologias da informação e comunicação; Nível = Doutorado; Ano Base = 2003
Mostrando de 1 a 12 de 12 teses/dissertações
Arnaud Soares de Lima Júnior. Tecnologização do currículo escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo - 01/05/2003
Elizabeth Saramela Nogueira. Políticas de Formação de Professores: a formação cindida - 01/11/2003
Eunice Polonia. Parâmetros para Procedimentos Pedagógicos na Aprendizagem das Relações Forma-Significado em Inglês como Língua Estrangeira em uma rede Telemática - 01/12/2003
Francisco Baccarin. Ciberespaço: Espaço para educação - 01/11/2003
Irene Cristina de Mello. Sobre os ambientes telemáticos de ensino não-presencial: uma perspectiva temporal. - 01/09/2003
Ivana Martinelli. Ead: uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores - 01/06/2003
Marcus Vinicius de Azevedo Basso. Espaços de Aprendizagem em Rede: Novas

Orientações na Formação de Professores de Matemática - 01/04/2003
Maria Elisabete Busola Brito Prado. Educação a distância e formação do professor: redimensionando concepções de aprendizagem - 01/12/2003
Maristela Lobão de Moraes Sarmento. Vínculos de aprendizagem na formação continuada: um estudo crítico sobre o PEC - formação universitária no estado de são paulo - 01/10/2003
Marta de Campos Maia. O Uso da Tecnologia de Informação para a Educação a Distância no Ensino Superior - 01/10/2003
Valdir Cardoso de Souza. A universidade corporativa e o treinamento industrial a distância para profissionais de manutenção - 01/07/2003
Wânia Clemente de Castro. Características de um ambiente didático em linha autogestor de aprendizagens: uma matriz metodológica co-organizativa à distância. - 01/12/2003

RESULTADO – ANO 2004
Critérios: Assunto = educação tecnologias da informação e comunicação; Nivel = Doutorado; Ano Base = 2004
Mostrando de 1 a 15 teses/dissertações
Adriana Beiler. A produção de redes de conversação como base a aprendizagem - 01/07/2004
Alice Ferry de Moraes. O uso de estratégias na transferência de informação nos vídeos em saúde - 01/03/2004
Bernardo Elias Correa Soares. Percepção Pública da Biotecnologia no Brasil: perspectivas de diálogo da Ciência com a Sociedade - 01/04/2004
Carlos Alberto Sobrinho. Formação docente em tecnologias: saberes e práticas de um Núcleo de Tecnologia Educacional do Rio de Janeiro - 01/04/2004
Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso. Inclusão digital de pessoas com necessidades educacionais especiais: letramento em ambientes informatizados de aprendizagem - 01/07/2004
Evandro Prestes Guerreiro. Infoinclusão social: sociedade de informações e cidade digital. - 01/09/2004
Fernando Fleury Curado. "Esverdeando" a reforma agrária: atores sociais e a sustentabilidade em assentamentos rurais no Estado de Goiás - 01/03/2004
Heloisa Juncklaus Preis de Moraes. A descoberta e a vivência do virtual por crianças de baixa renda: a esperança da comunicação - 01/12/2004
Josias Ricardo Hack. Mediação Multimidiática do Conhecimento: Um Repensar do Processo Comunicacional Docente no Ensino Superior - 01/12/2004
Luciano Gonçalves Costa. Apropriação tecnológica e ensino: as tecnologias de informação e comunicação e o ensino de física para pessoas com deficiência visual. - 01/03/2004
Maria da Graça Moreira da Silva. Novos Currículos e Novas Aprendizagens: A Utilização de Objetos de Aprendizagem como Alternativa para a Mudança Curricular. - 01/11/2004
Nielce Meneguelo Lobo da Costa. Formação de Professores para o Ensino da Matemática com a Informática Integrada a Prática Pedagógica: Exploração e Análise

de Dados em Bancos Computacionais - 01/11/2004

Odete Sidericoudes. Formação de Profissionais-Docentes na Preparação de Jovens para o Trabalho com TIC. - 01/10/2004

Regina de Oliveira Heidrich. Análise de processo de inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral utilizando as tecnologias de informação e comunicação - 01/08/2004

Tereza Cristina Vitali. A relação mercado e ensino de publicidade e propaganda : Faculdade Cásper Líbero, um estudo de caso - 01/10/2004

RESULTADO – ANO 2005

Crítérios: Assunto = educação tecnologias da informação e comunicação; Nível = Doutorado; Ano Base = 2005

Mostrando de 1 a 15 teses/dissertações

Ademilde de Silveira Sartori. Gestão da comunicação na educação a distância - 01/05/2005

Andrea Brandao Lapa. A formação crítica do sujeito na educação à distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial. - 01/06/2005

Cristianne Maria Famer Rocha. A Escola na Mídia: nada fora do controle - 01/03/2005

Ednei Nunes de Oliveira. A lingüística de corpus no ensino-aprendizagem de línguas: um estudo de caso das práticas de professores da educação básica de Dourados (MS) - 01/12/2005

Elísio Vieira de Faria. O programa PEC/Formação Universitária: paradigma para a qualificação docente na Idade Mídia. - 01/06/2005

Giseli Barbieri do Amaral Lauand. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais - 01/02/2005

Laize Marcia Porto Alegre. Utilização das tecnologias da informação e da comunicação, na prática docente, numa instituição de ensino tecnológico. - 01/01/2005

Liliana Maria Passerino. Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação. - 01/06/2005

Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo. Apropriação de conhecimentos através do uso da internet: implicações para o trabalho docente nas licenciaturas. - 01/02/2005

Marianne Kogut Eliasquevici. Modelo de avaliação integrada para análise de incertezas em programas governamentais: um estudo da educação a distância no estado do Pará - 01/08/2005

Mariluci Camargo Ferreira da Silva. Transtornos depressivos: desenvolvimento de um material didático para educação a distância - 01/08/2005

Nádia Antonia Aparecida Poletti. O ensino da prevenção e tratamento de úlceras de pressão em escolas públicas do estado de São Paulo - 01/10/2005

Regina Célia Almeida Rego Prandini. Vidas de professoras: sentido do trabalho e formação. um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias - 01/08/2005

Renato Kraide Soffner. As tecnologias da inteligência e a educação como

desenvolvimento do potencial humano. - 01/01/2005

Suzana Rodrigues do Nascimento. O agir comunicativo permeando as tecnologias educacionais na construção do conhecimento em enfermagem - 01/02/2005

RESULTADO – ANO 2006

CrITÉRIOS: Assunto = educação tecnologias da informação e comunicação; nível = Doutorado; Ano Base = 2006

Mostrando de 1 a 21 teses/dissertações

Almiro Petry. Reconfiguração organizacional da UNISINOS: modelo estratégico x modelo jesuíta de Universidade – ambigüidades e desvios - 01/11/2006

Ana Carolina Bertoletti. Um ambiente de suporte a comunidades virtuais baseadas em repositórios de objetos de aprendizagem para apoio a aprendizagem informal em museus - 01/01/2006

Célia Maria de Araújo. Educação em rede: condições pedagógicas para a promoção do diálogo - 01/09/2006

Daniel Ribeiro da Silva Mill. Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, relações sociais de sexo e coletividade na idade média - 01/12/2006

Debora Conforto R. Pereira. Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compressão do tempo e do espaço - 01/05/2006

Dimas Lucena de Oliveira. Navegando em Oceanos Pedagógicos ou por uma Educação Popular Nunca de Antes Navegada - 01/07/2006

Fabio Botelho Josgrilberg. O mundo da vida e as tecnologias de informação e comunicação na educação - 01/06/2006

Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita. Games: contexto cultural e curricular juvenil - 01/07/2006

Gazy Andraus. As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário - 01/12/2006

George França dos Santos. A produção e concepção de conhecimento segundo os professores em ambientes hipermediáticos de aprendizagem: uma análise a partir do olhar da experiência - 01/12/2006

Helenice Maria Barcellos Bergman. Escola e Inclusão Digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres. - 01/03/2006

Henriette Ferreira Gomes. Práticas pedagógicas e espaços informacionais da universidade: possibilidades de integração na construção do espaço crítico - 01/06/2006

Joice Lee Otsuka. Modelo de Suporte à Avaliação Formativa Baseado em Sistemas Multiagentes para Ambientes EaD. - 01/08/2006

José Aluizio Belizário de Souza. Educação à Distância: construção de uma proposta sócio-interacionista com mediação tecnológica. - 01/07/2006

Marcelo Alves da Silva. "Sinalização celular : uma nova abordagem para ciências biológicas" - 01/09/2006

Maria Auxiliadora Soares Padilha. Pesquisa de conteúdos na web: copiar e colar ou estratégias para construção do conhecimento? - 01/12/2006

Maria de Fátima Mota Zampiéri. Cuidado humanizado no pré-natal: um olhar para

além das divergências e convergências - 01/12/2006
Maria Elena Martinez. De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares - 01/12/2006
Mariângela Pisoni Zanaga. Conteúdos abertos na educação motivações e visão de autoria. - 01/02/2006
Mariluci Alves Martino. A importância das parcerias na educação profissional - 01/10/2006
Ricardo Augusto Pessoa Braga. Avaliação dos instrumentos de políticas públicas na conservação integrada de florestas e águas, com estudo de caso na bacia do Corumbataí - SP - 01/02/2006

RESULTADO – ANO 2007
Crítérios: Assunto = educação tecnologias da informação e comunicação; nível = Doutorado; Ano Base = 2007
Mostrando de 1 a 21 teses/dissertações
Alberto Jose da Costa Tornaghi. Escola faz tecnologia, tecnologia faz escola - 01/10/2007
Alessandra de Assis Picanço. Professores em Rede: O desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da Educação Básica com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - 01/04/2007
Ana Valéria Machado Mendonça. A Integração de Redes Sociais e Tecnológicas: análise do processo de comunicação para inclusão digital - 01/11/2007
Bernadette Beber Campestrini. Reeducar, reinserir e ressocializar por meio da educação a distância - 01/08/2007
Daniel Angel Luzzi. O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo - 01/04/2007
Edilaine Cristina da Silva. Educação a distância: ambientes digitais para o processo ensino-aprendizagem em enfermagem psiquiátrica - 01/03/2007
Eduardo José Pereira Coelho. Criação e Implantação de um Modelo de Sistema de Gestão de Conhecimento para o Desenvolvimento Estratégico de uma Cultura de Comunicação em uma Instituição de Ensino Superior: o caso METROCAMP. - 01/08/2007
Edvaldo Renê Mísio. Sociedade da informação: elementos de uma ética da integração na era do "homem código de barras". - 01/06/2007
Gelze Serrat de Souza Campos. Educação Ambiental e Hipermídia: a construção de um material didático para o Parque Municipal Victório Siquerolli, Uberlândia, MG - 01/10/2007
Gerson Pastre de Oliveira. Avaliação em cursos on-line colaborativos: uma abordagem multidimensional - 01/04/2007
Isabel Cristina Auler Pereira. Apreensões e apropriações do tempo e espaço na educação a distancia da UNITINS - 01/01/2007
Josué Laguardia. E-V@são em um Curso de Aperfeiçoamento On-line em Saúde - 01/09/2007
Lizandra Brasil Estabel. A Formação de Professores e a Qualificação de Bibliotecários com Limitação Visual através da Educação a Distância Mediada por

Computador em Ambientes Virtuais de Aprendizagem - 01/11/2007
Maria Lourdes Fernandez Gonzalez Aires. A telepresencialidade educativa no Tocantins: sinalizações de uma trajetória em construção - 01/12/2007
Marlene da Silva Soares. Ambientes Digitais Virtuais e Saúde: alternativa para uma melhor qualidade de vida de crianças hospitalizadas - 01/03/2007
Mirna Tonus. Interações digitais: uma proposta de ensino de radiojornalismo por meio das TIC. - 01/08/2007
Rafael Vetromille-Castro. A Interação Social eo Benefício Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. - 01/10/2007
Sheyla Costa Rodrigues. Rede de conversação virtual: engendramento coletivo-singular na formação de professores. - 01/05/2007
Solange Maria Sanches Gervai. A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online - 01/03/2007
Tais Rabetti Giannella. Inovações no Ensino das Ciências e da Saúde: Pesquisa e Desenvolvimento da Ferramenta Constructore e do Banco Virtual de Neurociência - 01/10/2007
Vera Regina Serezer Gerzson. A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas VEJA, ISTO É e ÉPOCA. - 01/01/2007

RESULTADO – ANO 2008
Critérios: Assunto = educação tecnologias da informação e comunicação; nível = Doutorado; Ano Base = 2008
Mostrando de 1 a 21 teses/dissertações
Ana Cristina Lima Santos Barbosa. Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas on line - 01/04/2008
Ana Paula dos Santos Malheiros. Educação Matemática online: a elaboração de projetos de Modelagem - 01/05/2008
Anezia Viero. As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de porto alegre - 01/04/2008
Denise Del Re Filippo. Suporte à coordenação em Sistemas Colaborativos: uma pesquisa-ação com aprendizes e mediadores atuando em fóruns de discussão de um curso a distância - 01/03/2008
Denise Nacif Pimenta. Disseminação de informação sobre dengue: o ergodesign no desenvolvimento e avaliação de material multimídia para educação em saúde - 01/12/2008
Eneida Pereira dos Santos. Gil Amâncio & Encontros: processos educativos, cultura negra, intervenções de mestres e convivência - 01/06/2008
Fernanda Pereira da Cunha. Cultura digital na arte/educação: educação digital crítica - 01/12/2008
Glaucius Décio Duarte. Uma Metodologia para Modelagem Conceitual da Organização e Reorganização de Cursos com Base em Sistemas Multiagentes - 01/04/2008
Glauco Gomes de Menezes. Ambiente Pedagógico colaborativo do portal dia-a-dia educação:análise do modelo didático-tecnológico - 01/06/2008

Isabel de Meiroz Dias. A relação entre reforma da administração pública e tecnologias de informação no governo do Estado de São Paulo - 01/09/2008
Janete Sander Costa. Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em Língua Inglesa - 01/08/2008
João Luís de Almeida Machado. Escolhendo a pílula vermelha: blogs na formação de professores - 01/12/2008
Karla Marques Rocha. Estudo sobre a Constituição de Um Sistema Social em Ambiente Virtual de Aprendizagem - 01/11/2008
Maria Tereza Leal Cavalcante. Tecnologias de Informação e Comunicação em Instituições de Pós-Graduação em Saúde - 01/08/2008
Marinilson Barbosa da Silva. O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje - 01/08/2008
Regina Barwaldt. Ferramenta com recurso de voz: uma proposta para favorecer o processo de interação e inclusão dos cegos em ambientes virtuais de aprendizagem. - 01/01/2008
Roseane Andrelo. Política educacional e as tecnologias de informação e comunicação: o rádio na educação escolar - 01/02/2008
Rosineide Pereira Mubarak Garcia. Meta-Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva da Negociação Comunicativa nos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu a Distância na Bahia. - 01/12/2008
Simone de Lucena Ferreira. Possibilidades para a Educação em Rede com a TV Digital no Brasil. - 01/12/2008
Sonia Maria Figueira Mano. Ambiente virtual como facilitador do diálogo sobre sexualidade entre adolescentes: desenvolvimento e avaliação de um multimídia educativo. - 01/03/2008
Tania Regina Corredato Periotto. Estudos e práticas colaborativas não-presenciais em Educação Ambiental: implantação de uma solução na Web para interação com as escolas da região de inundação do alto rio Paraná - 01/08/2008

TESES SOBRE *BLOGS*

RESULTADO – ANO 2005
Critérios: Assunto = blog; nível = Doutorado; Ano Base = 2005
Mostrando de 1 a 1 de 1 teses/dissertações
Fabiana Cristina Komesu. Entre o Público e o Privado: Um Jogo Enunciativo na Constituição do Escrevente de Blogs da Internet. - 01/05/2005

RESULTADO – ANO 2006
Critérios: Assunto = blog; nível = Doutorado; Ano Base = 2006
Mostrando de 1 a 3 de 3 teses/dissertações
Adriana Andrade Braga. Feminilidade mediada por computador – interação social no circuito blog. - 01/10/2006
Kleber Jean Matos Lopes. Transfigurações do humano na cibercultura: A análise de um Blog que não coube em si - 01/03/2006
Maria Elisa Máximo. “Blogs: O eu encena, o eu em rede. Cotidiano, performance e reciprocidade nas redes sócio-técnicas - 01/12/2006

RESULTADO – ANO 2007
Critérios: Assunto = blog; nível = Doutorado; Ano Base = 2007
Mostrando de 1 a 1 de 1 teses/dissertações
Luis Antonio Paim Gomes. Comunicação e complexidade: Conhecimento, Cotidiano e Poder dos Blogs - 01/06/2007

RESULTADO – ANO 2008
Critérios: Assunto = educação blog; nível = Doutorado; Ano Base = 2008
João Luís de Almeida Machado. Escolhendo a pílula vermelha: blogs na formação de professores - 01/12/2008
Maria Valdenia da Silva. As Crônicas de Cecília Meireles: um projeto estético e pedagógico - 01/06/2008

**APÊNDICE E – LISTA DE TRABALHOS ACADÊMICOS NA BIBLIOTECA
DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO IBICT**

Título: [pt] O blog nas aulas de Matemática: um instrumento capaz de contribuir para que o aluno elabore e reelabore suas compreensões sobre seu conhecimento matemático?
Autor: Marcello Lucas
Título: [pt] Diário íntimo e/ou blog: o mesmo e o diferente na cultura do ciberespaço.
Autor: Simone de Mello de Oliveira
Título: [pt] O blog e autonomia no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo em uma turma do curso de Letras da Faculdade UNIME-Lauro de Freitas.
Autor: Ludimilia Souza da Silva
Título: [pt] Deu no post: blogs como nova categoria de webjornalismo : um estudo de caso sobre o Blog do Noblat
Autor: Juliana Lúcia Escobar
Título: [pt] Análise de interações verbais em um blog jornalístico: possíveis relações de controle entre jornalista e leitores e leitores entre si
Autor: Maria Auxiliadora de Lima Wang
Título: [pt] A produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog.
Autor: Elisabeth Pacheco Lomba Kozilkoski
Título: [pt] http://www.tramasdiscursivas.com.br/blog/autoriaeleitura .
Autor: Viviane Barriquello
Título: [pt] Do diário virtual ao jornalismo participativo na blogosfera: um estudo de caso do blog de Ricardo Noblat.
Autor: Josiany Fiedler Vieira
Título: [pt] O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada.
Autor: Lucilene Santos Silva Fonseca
Título: [pt] A mediação pedagógica em Blog no Ensino Médio.
Autor: Gilvanã Alves Pilã Torres
Título: [pt] As redes sociais on-line nos Blogs e sua relação com a comunicação.
Autor: Cleber Matos de Moraes
Título: [pt] E-mail e carta a um programa de rádio: um estudo contrastivo.
Autor: Wanda Maria Braga Cardoso
Título: [pt] Você já blogou hoje? Um estudo de caso sobre o uso de blogs nas aulas de Língua Inglesa

Autor: Rejane Maria Gonçalves
Título: [pt] Contextos para argumentar: uma abordagem para iniciacao a prova no EM utilizando P.A.
Autor: Antonio Carlos Eduardo
Título: [pt] Educação apoiada em tecnologias: desenvolvimento e avaliação de recursos didáticos para a formação de promotores de saúde
Autor: Ana Claudia Camargo Gonçalves da Silva
Título: [pt] Aquisição de letramento digital por estudantes adolescentes da rede pública de educação: um estudo de caso.
Autor: José Carlos Leandro
Título: [pt] A interpessoalidade em blogs sob a perspectiva sistêmico-funcional.
Autor: Marly Caroline Moreira-Ferreira
Título: [pt] Educomunicação & mídia radical : uma pedagogia revolucionária com as tecnologias da informação e da comunicação..
Autor: Marcílio Rocha Ramos
Título: [pt] A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial: estudo de caso na disciplina de um programa de mestrado.
Autor: Ferdinand Camara da Costa
Título: [pt] As múltiplas faces dos blogs: um estudo sobre as relações entre escritores, leitores e textos.
Autor: Flavia Di Luccio
Título: [pt] Local e digital: (re) construindo no ciberespaço as identidades territoriais da migração brasileira.
Autor: Gustavo Siqueira da Silva
Título: [pt] Blogs e as ferramentas de publicação pessoal no processo de construção de subjetividades
Autor: Tarcisio Torres Silva
Título: [pt] Blogs educacionais e o desafio do ensinar e aprender na internet : possibilidades de (re)construção do fazer pedagógico.
Autor: Thélia Theóphilo Bezerra
Título: [pt] Atividades digitais e a construção dos conceitos de proporcionalidade : uma análise a partir da teoria dos campos conceituais.
Autor: Leandra Anversa Fioreze
Título: [por] Comunicação virtual: uma análise contrastiva da linguagem de blogs de adolescentes e de adultos à luz da teoria semiolingüística.
Autor: Fernanda Borges Ferreira

Título: [pt] Estudo comparativo de estratégias de classificação de páginas web.
Autor: Thoran Araguez Rodrigues
Título: [pt] Comunicação popular-alternativa desenvolvida por jovens indígenas das aldeias do jaguapiru e bororó em dourados / ms.
Autor: Maria Alice Campagnoli Otre
Título: [pt] Entre o diário virtual e o diário de classe: traços de identidade profissional de professores na blogosfera.
Autor: Juliane Regina Martins de Almeida Guedes
Título: [pt] "meuqueridoblog.com": A notação escrita produzida no gênero weblog e sua influência na notação escrita escolar.
Autor: Roberta Varginha Ramos Caiado
Título: [pt] Mídia, emoção e cultura gaúcha: a construção da imagem do jornalista Paulo Santana no Rio Grande do Sul.
Autor: Patrícia Pivoto Specht
Título: [pt] Determinação das concentrações plasmáticas de amitriptilina por cromatografia líquida de alta eficiência em pacientes com hanseníase e estados reacionais
Autor: Tânia Mara Pires Moraes
Título: [pt] Blogs educacionais: uma caracterização a partir da etnografia virtual.
Autor: Diana Maria Farias Pessoa
Título: [pt] A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de língua inglesa: implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital
Autor: Flávia Medianeira de Oliveira
Título: [pt] O blogueiro e suas práticas - corpos carnavalizados e interações multifacetadas.
Autor: Lucas Rodrigues Lopes
Título: [pt] E-gov e comunicação: estudo do portal da prefeitura de juiz de fora.
Autor: Júlio César Coelho
Título: [pt] Linguagens e gêneros digitais: o blog e o ensino de língua portuguesa.
Autor: Edna Teixeira da Silva

APÊNDICE F – LISTA DE TESES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (PPGE/UFPB)

**LINHA DE PESQUISA 5
(PERÍODO: 2006 a 2009)**

TESES DE DOUTORADO

1. AUTOR(A): Dimas Lucena de Oliveira
Leitura e Cibercultura: Navegando em oceanos pedagógicos ou por uma educação popular nunca de antes navegada.
 ANO DA DEFESA: 2006
 ORIENTADOR(A): Dra. Maria Deusa de Medeiros

2. AUTOR(A): Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita
Games: Contexto cultural e curricular juvenil.
 ANO DA DEFESA: 2006
 ORIENTADOR(A): Dr. Afonso Celso Scocuglia

3. AUTOR(A): Maria das Graças Vieira
Construção coletiva do conhecimento: todos aprendem e todos ensinam.
 ANO DA DEFESA : 2007
 ORIENTADOR(A): Dr. Otávio Machado Lopes de Mendonça

4. AUTOR(A): Robéria Nádia Araújo Nascimento
A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva
 ANO DA DEFESA: 2007
 ORIENTADOR(A): Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand

5. AUTOR(A): Maria das Graças Amaro da Silva
TV digital interativa: Uma janela educativa com perspectiva no sujeito da ação
 ANO DA DEFESA: 2008
 ORIENTADOR(A): Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand

**LINHA DE PESQUISA 5
(PERÍODO: 2004 a 2009)**

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

1. AUTOR: Roberto de Almeida Capistrano
Aprendizagem Significativa e Softwares Educativos: uma análise do Maple.
 ANO DA DEFESA: 2004
 ORIENTADOR: Dr. José Eládio de Góes Brennand

2. AUTOR(A): Maria José Galdino
Núcleo de Tecnologia Educacional: uma análise da formação pedagógica dos(as) multiplicadores(as).
 ANO DA DEFESA: 2004
 ORIENTADOR(A): Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

3. AUTOR(a): Maria Eunice Queiroz Teixeira da Costa
O Uso da Internet na Prática Pedagógica nas Escolas Públicas de Maceió.
ANO DA DEFESA: 2004
ORIENTADOR: Dr. Alfredo Gomes Neto
4. AUTOR(A): Manuela Eugênio Maia
Sobre as tecnologias do corpo: as relações de poder nas instituições educativas modernas.
ANO DA DEFESA: 2004
ORIENTADOR(A): Dr^a Mirian de Albuquerque Aquino
5. AUTOR: Peterson Martins Alves Araújo
Letramento digital: Um estudo de caso em uma escola municipal de João Pessoa.
ANO DA DEFESA: 2006
ORIENTADOR: Dr. Ed Porto Bezerra
6. AUTOR(A): Severina Batista de Farias
As Tecnologias da Informação e Comunicação e a construção do conhecimento pelo aluno surdo
ANO DA DEFESA: 2006
ORIENTADOR(A): Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior
7. AUTOR(A): Saula Leite Oliveira Dantas
As Potencialidades e Limitações do Letramento Digital: um estudo de caso em uma turma da 4ª série do Ensino Fundamental
ANO DA DEFESA: 2006
ORIENTADOR(A): Dra. Rogéria Gaudêncio do Rego
8. AUTOR(A): Nabal Gomes Barreto
Um hiato entre a metodologia e a tecnologia educacional no ensino de desenho técnico: dilemas no CEFET-PB
ANO DA DEFESA: 2006
ORIENTADOR(A): Dra. Mirian de Albuquerque Aquino
9. AUTOR(A): Lebiã Tamar Silva Bezerra
A docência do Século XXI: formando competências para o uso das Tic's na UFPB.
ANO DA DEFESA: 2006
ORIENTADOR(A): Dra. Mirian de Albuquerque Aquino
10. AUTOR(A) : José Roberto Araújo de Sousa
Interatividade no ambiente virtual de aprendizagem Teleduc
ANO DA DEFESA: 2006
ORIENTADOR(A): Dr. Ed Porto Bezerra
11. AUTOR(A): Genoveva Batista do Nascimento
Contribuições para a incorporação da linguagem tecnológica da informação e comunicação no contexto educacional
ANO DA DEFESA: 2006
ORIENTADOR(A): Dra. Sonia de Almeida Pimenta

12. AUTOR(A): Cláudia Luciene de Melo Silva

Atividades Lúdicas e Tecnologias digitais da informação e comunicação: conciliando jogos tradicionais e digitais.

ANO: 2006

ORIENTADOR(A): Dra. Maria Claurênia Abreu de A Silveira

13. AUTORA: Izabel França de Lima

A Biblioteca Digital Paulo Freire como dispositivo de inclusão na sociedade da informação e do conhecimento

ANO DA DEFESA: 2007

ORIENTADOR(A): Dra. Mirian de Albuquerque Aquino

14. AUTOR(A): Stella Marcia de Moraes Santiago

Mídia e Educação: influências televisivas na formação identitária de adolescentes.

ANO DA DEFESA: 2007

ORIENTADOR(A): Dra. Mirian de Albuquerque Aquino

15. AUTOR(A): Isabel Marinho da Costa

O ciberespaço como ambiente de aprendizagem significativa: Um estudo de caso no Orkut das comunidades referentes ao educador Paulo Freire.

ANO DA DEFESA: 2007

ORIENTADOR(A): Dra. Sônia de Almeida Pimenta

16. AUTOR(A): Hélia Maria Barroso Braga

As tecnologias da informação e comunicação na formação docente: Análise do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia das universidades federais.

ANO DA DEFESA: 2007

ORIENTADOR(A): Dra. Sônia de Almeida Pimenta

17. AUTOR(A): Betânia Moreira dos Santos

Educação midiática na formação docente: construindo competências para tele-visores

ANO DA DEFESA: 2007

ORIENTADOR(A): Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira

18. AUTOR(A): Rita Cristiana Barbosa

Objeto de aprendizagem e o estudo de gramática: uma perspectiva de aprendizagem significativa

ANO DA DEFESA: 2008

ORIENTADOR(A): Dr. Romero Tavares da Silva

19. AUTOR(A): Daniele dos Santos Ferreira Dias

Sistemas Inteligentes na Educação

ANO DA DEFESA: 2008

ORIENTADOR(A): Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand

20. AUTOR(A): Rosangela de Souza Santos

Rádio Comunitária: um canal de expressão e participação do povo

ANO DA DEFESA: 2009

ORIENTADOR(A): Dr. Pedro Jusselino Filho

APÊNDICE G - LISTA DE OBRAS INTERNACIONAIS SOBRE BLOGS

1. Alisa Sherman Risdahl. *The everything blogging book.*
2. Barbara O'brien. *Blogging America: political discourse in a digital nation.*
3. Biz Stone. *Blogging. Genius strategies for instant web content.*
4. Biz Stone. *Who Let the Blogs Out?: A Hyperconnected Peek at the World of Weblogs.*
5. Castro. *Publishing Blog with Blogger.*
6. Cory Doctorow. *Essential blogging. Selecting and Using Weblog Tools.*
7. Fabio Danesi Rossi. *Wunderblogs.Com.*
8. George Siemens. *Knowing Knowledge.*
9. Jack D. Herrington. *Podcasting hacks.*
10. John Gosney. *Blogging for Teens.*
11. R. Scott Hall. *The blog ahead: how Citizen-Generated Media is radically tilting the communications balance.*
12. Robin Williams. *Podcasting and Blogging with GarageBand and iWeb.*
13. Victor K. Pryles. *Wonderful World of Podcasting.*
14. Will Richardson. *Blogs, wikis, podcastings and other power web toolsfor classrooms.*

APÊNDICE H - LISTA DE *BLOGS* EDUCATIVOS DE AUTORIA DE PROFESSOR/A DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR

1. *Blogs* de professores(as) da Educação Básica

<http://alexandrehistoria.blogspot.com>
<http://joaoinfo.blogspot.com>
<http://professordenisblogspotcom.blogspot.com>
<http://profdefilosofia.blogspot.com/>
<http://evdona.blogspot.com/>
<http://professorjosa.blogspot.com/>
<http://cursonormal2009.blogspot.com/>
<http://disciplina-de-historia.blogspot.com>
<http://sementesdementes.blogspot.com/>

2. *Blogs* de professores(as) do Ensino Superior

<http://profmarcelomoura.blogspot.com/>
<http://professor-atortoeadireito.blogspot.com/>
<http://professorrafaelporcari.blog.terra.com.br>
<http://oterceiroedocedro.blogspot.com/>
<http://hempjr.blogspot.com/>
<http://filosofiaufu2009.blogspot.com>
<http://blog.professorastronomy.com>
<http://buhalis.blogspot.com>
<http://professortelson.blogspot.com>
<http://bernabepr.blogspot.com/>
<http://professorvj.blogspot.com>
<http://canyoumeasurejustice.blogspot.com>
<http://professorcarlos.blogspot.com>
<http://professortexto.blogspot.com/>
<http://sitedoeric.blogspot.com>
<http://alessandrosanchez.blogspot.com>
<http://www.dad.puc-rio.br/nel/>
<http://maiadecarvalho.blogspot.com>
<http://aulasmarketing1.blogspot.com/>
<http://disciplinacomputadoresociedade.blogspot.com/>
www.luizvalerio.blogspot.com

**APÊNDICE I - LISTA DE *BLOGS* EDUCATIVOS DE AUTORIA DE DOCENTES
DA UFPB**

<http://pedagogiaufpb.blog.terra.com.br/>
<http://educacao-e-tecnologias.blogspot.com>
<http://matematicadainformacao.blogspot.com/>
<http://robertoacapistano.blogspot.com/>
<http://informaticaefufpb.blogspot.com>
<http://aprendizagemmotora.blogspot.com>
<http://manifestacoesculturaisufpb20092.blogspot.com>
<http://matematicaufpb.blogspot.com/>
<http://biologiacelulardbm.blogspot.com>
<http://ufpbct-termodinamica.blogspot.com>

**APÊNDICE J - LISTA DE *BLOGS* EDUCATIVOS DE AUTORIA DE DOCENTES
DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (IFES)**

<http://blogdogilsonmonteiro.blogspot.com>
<http://professorgrisi.blogspot.com>
<http://assessoriasme.blogspot.com>
<http://professoramaury.blogspot.com>
<http://professoradolfo.blogspot.com>
<http://gustavofisicaifpr.blogspot.com>
<http://fundamentoseducacaoespecial-pedagogia.blogspot.com>
<http://ihm-toledoufsj.blogspot.com/>
<http://novasm.blogspot.com/>
<http://bioestatistica.blogspot.com/>
<http://nelsonpretto.livejournal.com/>
<http://andrelemos.info/>
www.interney.net/blogs/alexprimo
<http://www6.ufrgs.br/psicoeduc/>
<http://pesquisaonline.spaceblog.com.br>
<http://anabeatrizgomes.blogspot.com/>
<http://humbertodalla.blogspot.com>

APÊNDICE K - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM DOCENTES NO ESTUDO PILOTO

BLOCO 1: Dados de Identificação

- ✓ Nome do(a) Professor(a):
- ✓ Sexo:
- ✓ Idade:
- ✓ Instituição:
- ✓ Curso(s):
- ✓ Disciplina(s):
- ✓ Anos de Magistério no Ensino Superior:
- ✓ 1. Formação acadêmica:
 - Graduação:
 - Mestrado:
 - Doutorado:
- ✓ Cursos na área de informática:

BLOCO 2: Dados sobre a experiência com *blogs* educativos

- ✓ *Blogueiro(a)* desde:
- ✓ Endereço(s) do(s) *blog(s)* de sua autoria:
- ✓ Como conheceu o *blog*?
- ✓ Por que resolveu usar o *blog* como recurso pedagógico?
- ✓ Como surgiu essa ideia?
- ✓ O que você pensou como proposta para o uso do *blog*?
- ✓ Com quantas turmas e/ou há quantos semestres você vem utilizando o *blog* como recurso pedagógico?
- ✓ Os alunos conheciam o *blog*? Eram *blogueiros*? Como receberam a ideia de uso do *blog* na disciplina?
- ✓ Em quais dos tipos de *blogs* abaixo você classificaria o(s) seu(s) *blog(s)*?

- | |
|---|
| ☐ <i>Blog</i> profissional
☐ <i>Blog</i> pessoal
☐ <i>Blog</i> Grupal
☐ <i>Blog</i> Organizacional
☐ <i>Blog</i> Misto |
|---|

- ✓ Com que frequência os *posts* são/foram publicados em seu(s) *blog(s)*?

- | |
|---|
| ☐ Diária ☐ Mais de uma postagem por dia ☐ Semanal
☐ Quinzenal ☐ Mensal ☐ Intervalos maiores de tempo |
|---|

- ✓ Que tipo de conteúdo você ou os alunos publicam/publicaram no *blog(s)*?

- | | |
|--|--|
| ☐ Notícias e Atualidades
☐ Divulgação de eventos
☐ Textos de autoria própria
☐ links para outros <i>posts</i> ou <i>sites</i>
☐ Resenhas e/ou comentários de leituras | ☐ Fotos e outras imagens (gravuras, charges etc., gifs animados)
☐ Vídeos
☐ Materiais da disciplina
☐ Anotações/Informes de aulas e/ou discussões de conteúdos
Comentários sobre softwares acadêmicos (winplot, winmat, geogebra, wxmaxima etc.) |
|--|--|

- ✓ Que recursos são/foram utilizados no *blog*?

- | | |
|---|---|
| ☐ Marcadores (<i>Tags</i>)
☐ Seguidores
☐ <i>Scripts</i> de HTML/JAVA
☐ Texto
☐ Imagem | ☐ Barra de vídeo
☐ Apresentação de slide
☐ Enquete
☐ <i>Feed</i> RSS
☐ Lista de <i>Blogs</i> (<i>blogroll</i>) |
|---|---|

☐ Caixa de Pesquisa	☐ Lista de <i>Links</i>
☐ Reportagem	☐ <i>AdSense</i>
☐ Perfil	☐ Outros:

✓ Como foi a participação dos(as) alunos(as) na definição do *design/layout* do *blog*?

☐ Não participaram da criação do <i>blog</i> .	☐ O <i>blog</i> foi criado pelo(a) professor(a).
☐ Escolheram coletivamente os detalhes do <i>design/layout</i> do <i>blog</i> .	☐ O <i>blog</i> foi criado pelos(as) alunos(as).
☐ Foram escolhidos alguns alunos para executar as tarefas de criação e atualização.	☐ O <i>blog</i> foi criado por uma outra pessoa que não pertencia à turma.

✓ Como foram definidos os conteúdos a serem publicados nos *posts*?

☐ Os temas foram sugeridos pelo(a) professor(a), de acordo com o conteúdo da disciplina.
☐ Os temas foram sugeridos pelo(a)s alunos(as), de acordo com o conteúdo da disciplina.
☐ Os temas foram escolhidos em conjunto (professor(a) e alunos(as)), de acordo com o conteúdo da disciplina.
☐ Os temas eram livres, mas deviam ter relação com o conteúdo da disciplina.
☐ Os temas eram livres e podiam ter relação com qualquer conteúdo de interesse dos(as) alunos(as).

✓ O acesso ao *blog* era público ou restrito? No caso de restrição, quem tinha acesso ao conteúdo do *blog*?

✓ Quem tinha permissão para publicar *posts* no *blog*?

☐ Apenas o(a) professor(a).	☐ As publicações dos(as) alunos(as) estavam sujeitas à moderação.
☐ Apenas os(as) alunos(as).	☐ Professores(as) e alunos(as) publicavam livremente.

✓ Quais as permissões para os comentários?

☐ Qualquer pessoa pode comentar.
☐ Somente usuários registrados (com ID).
☐ Somente membros do <i>blog</i> .
Comentários com moderação (sujeitos a análise dos autores do <i>blog</i>)

✓ Como você interage com seus/suas leitores(as)?

☐ Leio e respondo aos comentários feitos.	☐ Passo a ser seguidor/seguido dos <i>blogs</i> que tem conteúdos afins.
☐ Visito os <i>blogs</i> dos visitantes e comento os textos publicados.	☐ Acrescento <i>Feed RSS</i> para acompanhar as publicações de outros <i>blogs</i> .
☐ Releio meus textos e faço modificações, quando necessário.	☐ Não estabeleço nenhum desses tipos de interação. Por quê?
☐ Insiro as URLs de seus <i>blogs</i> em meu <i>blogroll</i> .	Comunicam-se por email com todas as pessoas que comenta. Email automático no ato do comentário.

✓ Vocês interagiram com *blogueiros(as)* por meio de outros dispositivos de comunicação, estabelecendo redes virtuais de aprendizagem e conhecimento?

☐ Troca emails.	☐ Comunicaram-se por telefone.
☐ Participaram de discussões em fóruns ou listas de discussão.	☐ Participam de eventos sobre temas de interesse comum.
☐ Agenda de encontros presenciais para estudo e discussão de temas de interesse comum.	☐ Outros:
	☐ Não estabelecemos nenhuma outra forma de comunicação, além do <i>blog</i> .

✓ Você e os(as) alunos(as) realizam pesquisas e leituras em outros *blogs*? Em caso afirmativo, com que frequência?

- ✓ Você estabeleceu um plano/uma programação/uma metodologia para a publicação de textos e a interação no *blog*? Ou a participação no *blog* era livre e voluntária?
- ✓ O *blog* integrou os instrumentos de avaliação dos(as) alunos(as)? Em caso afirmativo, como você atribuía nota à participação dos(as) aluno(as)? **Não.**

✓

BLOCO 3: Análise dos resultados da experiência de uso de *blogs* educativos

- ✓ Você observou a interação (diálogo) entre professores(as) e alunos(as) na comunicação ocorrida em seu *blog* durante o processo de ensino e aprendizagem? Explique como ela ocorreu? Dê exemplos.
- ✓ Em seu *blog* ou em outros *blogs* que você segue é possível perceber uma atitude de livre expressão do pensamento por parte dos autores *blogueiros*? Qual era a sua atitude ao produzir e publicar seus textos?
- ✓ Em sua experiência de uso de *blogs* educativos, os(as) professores(as) e alunos(as) apropriaram-se desta interface de comunicação para realizar a escrita coletiva de hipertextos cooperativos? Em caso afirmativo, como professores(as) e alunos(as) desenvolveram processos de (co)autoria, tornando-se, simultaneamente, autores(as) e leitores(as) de hipertextos na *blogosfera*?
- ✓ Os(as) professores(as) e alunos(as) *blogueiros* estabeleceram uma interação mútua por meio dos comentários dos *posts* ou da prática de criar *links* de articulação com outros *blogs* e *posts* que discutem o mesmo tema ou temas afins que sua disciplina? Criaram *blogs* pessoais e continuaram a interagir em redes virtuais?
- ✓ Que dificuldades você e seus/suas alunos(as) enfrentaram durante o uso do *blog* educativo?

Técnicas: ☐ Uso da plataforma do <i>blog</i> (<i>Blogger</i> , <i>Wordpress</i> , outros). ☐ Desconhecimentos dos recursos próprios dos <i>blogs</i> . (<i>Tags</i> , <i>scripts</i> , <i>blogroll</i> , <i>permalink</i> , <i>trackback</i> etc.). ☐ Problemas com a conexão à Internet. ☐ Outros: Indisponibilidade da linguagem matemática pra publicar os textos com expressões matemáticas/fórmulas etc.	Pedagógicas: ☐ Baixo acesso ao <i>blog</i> . ☐ Baixo índice de publicação de <i>posts</i> . ☐ Dificuldades com a produção de textos. ☐ Ausência de comentários nos <i>posts</i> . ☐ Desinteresse dos(as) alunos(as) e/ou pelo uso do <i>blog</i> . ☐ Outros: Não houve dificuldades pedagógicas.
--	--

- ✓ Usam ferramentas para administrar e acompanhar o acesso? Estatísticas do *blog* sobre acesso ao perfil.
- ✓ Em suas turmas havia alunos(as) que já lecionavam? Em caso afirmativo, esses alunos(as) apropriaram-se de conhecimentos teóricos e práticos sobre o uso pedagógico de *blogs* e aplicaram-nos com seus/suas alunos(as) nas escolas onde trabalham?
- ✓ Qual a sua avaliação do *blog* como recurso pedagógico?
- ✓ Como você avalia a aprendizagem da turma a partir do uso de *blog* educativo? Houve alguma mudança no processo de ensino e aprendizagem?
- ✓ Em caso afirmativo, na prática, que elementos você identificou como indicativos de mudanças a partir do uso de *blogs* educativos?

CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: Profa. MsC. LEBIAM TAMAR SILVA BEZERRA
ORIENTADORA: Profa. Dra. MIRIAN DE ALBUQUERQUE AQUINO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

João Pessoa- PB, 12 de abril de 2012.

Sr(a). Professor(a),

Como aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, estou desenvolvendo o projeto de pesquisa de Doutorado intitulado **CULTURA ACADÊMICA E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS DIGITAIS: ENSINAR E APRENDER COM BLOGS EDUCATIVOS NO ENSINO SUPERIOR**, tendo como objetivo geral analisar a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura a partir das mediações entre os(as) aprendentes e as tecnologias intelectuais digitais em *blogs* educativos no Ensino Superior. Para que o referido projeto seja concluído com êxito e venha a contribuir relevantemente para o desenvolvimento do conhecimento científico e para a reflexão sobre as práticas educativas, vimos, através deste documento, solicitar sua autorização para aplicação das técnicas de coleta de dados (entrevista e análise documental) necessárias à realização desta pesquisa.

Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Atenciosamente,

Profa. Ms. Lebiam Tamar Silva Bezerra
Profa. Dra. Mirian de Albuquerque Aquino

Email: lebiam_tamar@yahoo.com.br

.....

APÊNDICE M – ENDEREÇOS ELETRÔNICOS DOS BLOGS EDUCATIVOS ANALISADOS E WEBRINGS DOS APRENDENTES DOCENTES DA PESQUISA

Blog UFAM para o futuro http://ufamparaofuturo.blogspot.com	Webring
	http://www.gilsonmonteiro.net/
	http://emtoques.blogspot.com/
	http://portaldosbares.blogspot.com/
Blog Novas Mídias http://novasm.blogspot.com/	Webring
	http://www.netvibes.com/carlosdand
	http://www.com.ufv.br/disciplinas/cibercultura/
	http://www.com.ufv.br/disciplinas/jornalismomultimedia/
Blog Matemática e as Tecnologias da Informação http://matematicadainformacao.blogspot.com/	Webring
	http://robertoacapistrano.blogspot.com/
	http://www.recantodasletras.com.br/autor_textos.php?id=14856&categoria=&lista=lidos&pag=1
Blog Informática Aplicada à Educação Física http://informaticaefufpb.blogspot.com/ Blog Aprendizagem e controle motor http://aprendizagemmotora.blogspot.com/	Webring
	http://meigoiaaba.blogspot.com/
	http://www.ccs.ufpb.br/edfisica/caroline/

APÊNDICE N – EXEMPLOS DE IMAGENS DE SÍNTESE

Fonte: <http://curiosidadesnanet.com/wp-content/uploads/2009/04/topps08.jpg>



Fonte: <http://media02.hongkiat.com/amazing-photoshop-skills/topps09.jpg>