



HIPERTEXTUALIDADE E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA MUDANÇA PARADIGMÁTICA

Emanuel do Rosário Santos Nonato¹

Mary Valda Souza Sales

RESUMO

Este texto intenciona discutir o problema do lugar da hipertextualidade nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) a partir do caso da Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia no Programa Nacional de Formação de Gestores Escolares do Ministério da Educação, que fornece elementos para a reflexão de matiz propositivo que se pretende neste texto sobre as resistências sofridas pelo modelo pedagógico implícito na adoção de ambientes virtuais hipertextuais e os reflexos das práticas presenciais tradicionais no desenho metodológico dos cursos a distância. A produção foi orientada pela abordagem qualitativa de pesquisa e o estudo de caso foi o método utilizado, dada a utilização como *lócus* do ambiente virtual do curso citado, e como sujeitos da pesquisa os professores das 07 disciplinas, denominadas salas ambientes, gestores pedagógicos do curso e cursistas das turmas 1 e 2 do polo 09 – Cidade de Teixeira de Freitas –, um dos 16 polos do curso de Especialização em Gestão Escolar.

Palavras-chave: Hipertextualidade. Ambiente virtual de aprendizagem. Práxis pedagógica.

HYPertextUALITY AND VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: MATCHES AND MISMATCHES OF A PARADIGMATIC CHANGE

ABSTRACT

This paper is supposed to address the problem of the place of hypertextuality in the Learning Management Systems (LMS) taking into consideration the case of the Post Graduation Course on School Management delivered by the Education School of the Universidade Federal da Bahia in the National Programme of School Managers' Formation of the Ministry of Education, which provides the elements necessary to the prospective reflexion intended in the text about the resistances to the pedagogical model implicit to the adoption of a hypertextual learning management systems and the consequences of traditional practices on the distance courses methodological design. This study was conducted under a qualitative approach of research and case study was the method used, due to the utilization of the learning management system of the course as *locus* of the research taking the teachers of the seven disciplines of the course, the course managers and the students of the classes 1 and 2 of the Polo 9 – City of Teixeira de Freitas – as subjects of the research.

Key words: Hhypertextuality. Learning management system. Pedagogical praxis.

¹ Licenciado em Letras (UCSal), Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Doutorando em Difusão do Conhecimento (UFBA) e Professor Auxiliar do Departamento de Educação do Campus XIV (UNEB).

INTRODUÇÃO

A emergência da Educação a Distância (EAD) como uma modalidade regulamentada para a oferta de educação formal a partir da LDB vigente precipitou um sem número de ofertas de cursos dos mais variados matizes, temáticas e, mesmo, qualidade na modalidade a distância, em sua imensa maioria na Educação Superior, não raro como meras replicações de estruturas presenciais com o fito de, na melhor das hipóteses, ampliar a oferta de formação e/ou, na pior das hipóteses, explorar economicamente esse mercado emergente.

O problema sobre o qual nos debruçamos aqui toca em cheio o mito denunciado por Jean Lave (1997) ao lembrar que *“learning transfer is assumed to be the central mechanism for bringing school-taught knowledge to bear in life after school”*² (LAVE, 1997, p. 23), na medida em que qualquer abordagem que se queira hipertextual precisa renunciar à noção de aprendizagem como mera transferência e assumi-la como atividade de construção intersubjetiva e dialógica.

Ao abordar o lugar da hipertextualidade nos ambientes virtuais de aprendizagem a partir do estudo do caso da Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia no Programa Nacional de Formação de Gestores Escolares do Ministério da Educação e a emergência de uma práxis pedagógica hipertextual como paradigmática para a EAD, quer-se lançar luz sobre um problema central dos cursos a distância, qual seja: a elaboração e planejamento de um curso a distância, bem como sua implementação, demandam um esforço de reordenamento epistemológico da práxis pedagógica que ultrapassa sobremaneira a mera transposição do *modus* e do *ethos* presencial para um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como de resto acontece não raras vezes. Antes, implica na adoção de uma nova perspectiva epistemológica ante o conhecimento que subsidie a adoção de modelos hipertextuais de construção do conhecimento.

Ao lado da discussão propriamente conceitual, este estudo concentra-se no caso supracitado, notadamente tomando o polo 09 do dito curso para análise, com a ambição de

² “Aprendizagem por transferência é assumida como o mecanismo principal mediante o qual a educação escolar gera frutos na vida pós-escolar” (tradução nossa).

demonstrar o quanto a EAD continua a ser um espaço de disputa de matrizes epistemológicas da construção do conhecimento, ao tempo em que se busca demonstrar a pertinência dos pressupostos teóricos colimados, tanto pela via positiva da demonstração de sua aplicabilidade, quanto pela via negativa da demonstração dos problemas e incongruências que surgem pela transposição de modelos e práticas presenciais para a EAD sem o devido cuidado para a correta contextualização de suas potencialidades, fragilidades ou inadequações.

Ao tratar do caso escolhido, este estudo busca desvelar a dinâmica que subjaz ao processo de ruptura paradigmática que se pretende em curso na educação com a difusão da modalidade a distância e o conseqüente acirramento das tensões naturais entre a práxis pedagógica presencial hegemônica e a emergente práxis hipertextual que, embora preexistia ao formato hodierno da EAD, de certo nele encontra campo fértil e espaço para desenvolver-se.

HIPERTEXTUALIDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA

A compreensão de que a hipertextualidade é um fenômeno altamente prevalente na contemporaneidade e enormemente potencializado pelas formas correntes de acesso e utilização das TIC impõe uma reflexão sobre como o modo hipertextual de construir conhecimento se relaciona com a práxis pedagógica instituída e como esta se manifesta na EAD. Neste ponto, importa questionar de pronto: admitida a hegemonia da práxis pedagógica presencial e a influência natural dessa práxis sobre o fazer pedagógico na EAD, como articular uma práxis pedagógica condizente com os processos ensino e aprendizagem em ambiente virtual? No limite, esta é a questão central que se coloca para todos os que se lançam ao fazer da Educação a Distância.

Malgrado a educação presencial seja também um espaço legítimo para a utilização do hipertexto, tanto a partir de hipertexto digitais quanto a partir de hipertextos não digitais, e, de modo mais abrangente, de matrizes hipertextuais de construção do

conhecimento ou de uma práxis pedagógica propriamente hipertextual, a EAD é espaço privilegiado para essa articulação, embora não exclusivo, dada a intervenção necessária de tecnologias telemáticas extremamente dóceis às potencialidades do hipertexto como suporte para a práxis pedagógica a distância.

Aqui, há que se destacar que os

hypertext systems link passages of verbal text and images as easily as they link two or more verbal passages, hypertext includes hypermedia. Moreover, since computing digitizes both alphanumeric symbols and pictorial images, electronic text in theory easily integrates the two (LANDOW, 1997, p. 59)³.

No contexto da EAD, portanto, tais vantagens não podem ser olvidadas certamente. Antes, o hipertexto parece impor-se como alternativa imperiosa na estruturação de um AVA, em que pese a incongruência de assumir a forma hipertextual, rejeitando-lhe a práxis.

Isto posto, no contexto da EAD, é de se supor que a apropriação de uma lógica hipertextual no desenho metodológico proposto para um curso a distância dado ocorra como que naturalmente. De certo modo, o hipertexto, ou melhor, a lógica hipertextual de ordenamento das pistas de conteúdo surge como o modo mais pertinente de organizar o currículo e, como tal, seria natural esperar que fosse prevalente.

Neste ponto, contudo, já emerge um elemento definidor de uma práxis pedagógica hipertextual a demarcar limites entre a práxis hegemônica e a práxis hipertextual emergente: já não se pretenderá senão indicar pistas a partir das quais os sujeitos-aprendizes possam construir seu aparato de referências capaz de subsidiá-los para a construção do conhecimento almejado. Pretender esgotar as possibilidades de trilhas possíveis torna-se um elemento castrador das possibilidades hipertextuais abertas na rede, realizando um desserviço aos educandos, e desfigurando o desenho hipertextual e dialógico pretendido.

³ “sistemas hipertextuais ligam passagens de textos verbais e imagens tão facilmente quanto ligam duas ou mais passagens verbais. O hipertexto inclui a hipermídia. Além disto, como a informática digitalize tanto símbolos alfanuméricos quanto imagens pictóricas, o texto eletrônico teoricamente integra facilmente ambos” (tradução nossa).

Outrossim, aceitar que as referências de um determinado curso precisam superar a dicotomia atividades obrigatórias/opcionais para se tornarem apenas proposicionais ou iniciais, isto é, propostas de pontos de partida a partir dos quais os sujeitos-aprendizes irão construir seu próprio percurso mediante a mediação dos docentes impõe uma redefinição da condição de docente e de discente e um repensar das práticas usais, na medida em que

com o hipertexto, muda a noção de autor e de leitor, dando a impressão de uma autoria coletiva ou de uma espécie de co-autoria (SIC!). A leitura se torna simultaneamente uma escritura, já que o autor não controla mais o fluxo da informação (MARCUSCHI, 2007, p. 155).

De certo, essa redefinição da posição de controle sobre o fluxo da informação no processo de construção do conhecimento em ambiente educacional tem impacto significativo na reinvenção das figuras de docente e discente em ambiente virtual hipertextual. A relutância em mergulhar-se nesse processo de redefinição de estratégias de mediação pedagógica não raro conduz à tentativa de se domesticar as estratégias hipertextuais, isto é, restringi-las e limitá-las ao máximo possível para minimizar os espaços de desconforto docente ou perda do protagonismo do professor na apresentação e condução de certas discussões. No limite, o que está em discussão é “o lugar dessas tecnologias no desenvolvimento dos padrões de sociabilidade que marcam a contemporaneidade” (NONATO, 2011, p. 444).

Por seu turno, essa conformação hipertextual de um curso a distância também se apresenta como caminho para

permitir uma individualização da aprendizagem, possibilitando que cada aluno aprenda em seu próprio ritmo, e, portanto, pode representar uma resposta interessante ao problema da diversidade de níveis em uma turma (ESTEVE, 2004, p. 184).

Este fato não é lateral ou meramente acidental, mas repropõe de modo inovador o problema sempre presente da dialética individualidade/coletividade que está presente em todo o processo ensino/aprendizagem na educação formal, dado o padrão consagrado da aula como atividade prevalentemente social, coletiva. Essa condição de evento social muitas

vezes mascara as legítimas demandas dos discentes para que se contemple sua singularidade, seja na conformação do desenho metodológico, seja na definição do ritmo de estudos e de aprendizagem ou na escolha de caminhos e prioridades.

Contudo, o fato é que a simples programação de um ambiente virtual como substrato para um curso na modalidade a distância não é garantidora da assunção de um modo hipertextual de construir o conhecimento. A virada para uma práxis pedagógica hipertextual depende necessária da atitude de seus agentes, isto, dos sujeitos implicados nessa práxis, ao assumirem uma postura docente e discente que valorize a autonomia dos sujeitos aprendizes no processo de construção do conhecimento. Não obstante, passa também pela adoção de uma matriz curricular aberta, dialogal, hipertextual e toca necessariamente a escolha de estratégias metodológicas que possibilitem o exercício dessa autonomia na seleção dos percursos hipertextuais que perfazem o currículo proposto.

Assim, a decisão de ofertar um curso a distância precisa contemplar, para além de raciocínios puramente operacionais e uma consideração dos condicionamentos geográficos e/ou temporais que influem sobre essa decisão, a opção por uma compreensão de práxis pedagógica que supere a lógica *“magister dixit”* para contemplar uma práxis verdadeiramente dialógica e hipertextual na projeção e execução do curso a distância, levando em consideração que

o desmoronar de sistemas aparentemente sólidos que conferiam uma certa sensação de estabilidade e segurança à humanidade e sua substituição por estruturas aparentemente mais maleáveis ou menos estáveis e, por conseguinte, mais susceptíveis a oscilações, descompassos e flutuações mina e atinge em cheio a necessidade de solidez que parece ser uma constante da humanidade (NONATO, 2006b, p. 85).

Não resta dúvida, contudo, que a força contrária de práticas instituídas não pode ser desconsiderada. Isto posto, a opção por uma práxis pedagógica hipertextual implica na assunção consciente das dificuldades dessa escolha, isto é, do esforço contínuo por encontrar novas soluções metodológicas para as questões relativas à construção do conhecimento no ambiente relacional professor-aluno, professor-alunos, aluno-aluno,

aluno-alunos para além de práticas pedagógicas já estabilizadas, mas que não propiciam o espaço de autonomia e dialogicidade demandados por uma práxis hipertextual.

Não obstante tudo isto, nada veda a recepção de práticas tradicionais em um curso a distância de matiz hipertextual, contanto que essas práticas sofram um influxo de dialogicidade para garantir a coerência da opção metodológica ou que essas práticas tenham um impacto de tal modo reduzido que não desfigurem a proposta metodológica, antes funcionem como elementos de sadia pluralidade, permitindo o exercício de habilidades cognitivas variadas no âmbito do curso dado, posto que o problema não reside tanto na pertinência ou não desta ou daquela prática pedagógica de matiz tradicional, mas na transposição *en masse* de uma lógica presencial e monológica para o AVA em um curso EAD, desfigurando-o.

Um curso desenhado a partir de uma abordagem hipertextual do processo de construção do conhecimento implica, portanto, em primeiro plano, em um espaço de interação que permita aos sujeitos implicados no processo explorar vários dos caminhos possíveis para a apropriação da informação. Neste ponto, ferramentas que permitam esse abrir-se do curso a possibilidades plurais são essenciais, notadamente, o *forum* e o hipertexto base do curso construído de modo a servir de ponto de partida para as discussões. Um hipertexto base bem desenhado ao lado de um *forum* aberto mediado de maneira a garantir a socialização dos percursos individuais, isto é, das trilhas abertas pelos sujeitos que refletem sua perspectiva em relação ao tema constituem-se em ferramentas centrais em uma práxis pedagógica hipertextual, na medida em que se subtraem a estruturas verticalizadas que tolhem a pluralidade de abordagens e instauram uma visão uniforme e unilateral do conteúdo proposto, dado que

revisiting the same material, at different times, in re-arranged contexts, for different purposes, and from different conceptual perspectives is essential for attaining the goals of advanced knowledge acquisition (SPIRO et al., 1991, p. 28 apud ROUET & LEVONEN, 1996, p. 13)⁴.

⁴ “revisitar o mesmo material, em ocasiões diferentes, em contextos reordenados, como objetivos diversos e a partir de perspectivas conceituais diferentes é essencial para o alcance das metas de aquisição avançada de conhecimento” (tradução nossa).

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DE HIPERTEXTOS NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A pedra de toque da emergência da EAD como uma modalidade educacional plenamente disponível aos profissionais de educação, educandos e instituições de ensino é o reflexo pedagógico que essa opção implica, acentuadamente quando o curso em questão é ofertado mediante a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Em primeiro lugar, há que se admitir que, independente do quão aplicáveis sejam em ambiente presencial as premissas de uma práxis pedagógica hipertextual, o simples fato de o processo ensino/aprendizagem se dar em um ambiente virtual é suficiente para demandar dos sujeitos implicados – docentes e discentes – uma nova práxis pedagógica, dados os fortes condicionantes espaço-temporais que se alteram e (des)(re)configuram no espaço virtual. Isto posto, o desenvolvimento de uma práxis pedagógica hipertextual decorre não tanto dos problemas inerentes à práxis hegemônica *per se*, mas em virtude das contingências singulares que o AVA cria para a prática pedagógica.

Em primeiro lugar, há que se considerar a obsolescência da lógica “*magister dixit*” em uma proposta pedagógica mediada através de um AVA⁵. Neste ponto, tanto professores quanto alunos precisam encontrar uma nova medida para a mediação pedagógica na construção do conhecimento. Um espaço dialógico de construção do conhecimento supõe necessariamente sujeitos implicados nessa construção, o que afasta por princípio a passividade discente e o monopólio docente da palavra em igual medida.

Neste ponto, há que se considerar que a adoção de um paradigma dialógico no fazer pedagógico impacta fortemente no ideário estabelecido sobre a práxis pedagógica hegemônica, mormente no que tange a uma revisão dos papéis de alunos e professores, não tanto para rever posições, mas para realinhar posturas educativas.

⁵ Neste ponto, há que se pontuar que, infelizmente, muitos AVA são reduzidos a meros repositórios de referências e/ou atividades individuais que replicam na EAD a lógica de transmissão de conteúdos que Paulo Freire intitularia de “educação bancária” (1983, p. 66). A utilização do AVA nestes termos, além subutilizar as vastas potencialidades de uma AVA, dificilmente levará à caracterização de tal curso de hipertextual em sua práxis pedagógica. Nesse sentido, precisa-se muito mais do que o simples “uso do computador” para a garantir a hipertextualidade de uma proposta pedagógica.

Um paradigma dialógico implica na adoção de opções metodológicas que potencializem a construção dialógica do conhecimento e é, neste aspecto, que um AVA se torna estratégico, na medida em que pode possibilitar a construção de estratégias que valorizem a dialogia como *modus* privilegiado de práxis pedagógica em virtude mesmo de sua própria natureza de espaço de mediação intersubjetivo. Assim, dada a condição tecnológica favorável, a opção por uma práxis pedagógica dialógica na matriz filosófica e hipertextual na matriz operativa como que se impõe natural, não obstante a necessidade fundamental de uma tomada de posição factual dos operadores pedagógicos no sentido de materializar essa opção.

Não obstante tudo isto, se é verdade que imaginar que um AVA, qualquer que seja ele, possa ser *per se* capaz de garantir uma prática pedagógica dada, redundando em um quase determinismo tecnológico, é verdade também que a estrutura geral de um AVA e a *mens* que preside os postulados teórico-metodológicos da EAD conduzem naturalmente para uma práxis pedagógica dialógica, pelo que só com expressivas omissões, reduções e mesmo contradições sistêmicas se poderá adaptar um AVA a uma proposta pedagógica que meramente replique no AVA uma concepção de ensino/aprendizagem de perfil bancário (FREIRE, 1983, p. 66 *et seq.*).

Aqui, há que se fazer uma recensão para salientar que a opção por conformar um curso a distância totalmente ou quase totalmente através de videoconferências, conferências *web*, teleconferências ou *video streaming* – tanto pior nos dois últimos modelos, dadas as restrições de interlocução entre as salas remotas que esses dois modelos tecnológicos apresentam – sinaliza de pronto uma intencionalidade pedagógica de clara replicação na modalidade EAD assim conformada dos paradigmas da educação presencial, pelo que bem se poderia dizer que tais práticas são, na verdade, a partir de um certo ângulo de observação do fenômeno, uma educação presencial a distância.

Não resta dúvida que o enquadramento jurídico-administrativo de um curso dado nesta ou naquela modalidade depende menos dos matizes de dialogicidade deste ou daquele desenho pedagógico e mais de quanto pressuposto nos diplomas legais que regem a educação nacional no tocante às modalidades de ensino e a definição que eles dão dessas

modalidades⁶. Contudo, de um ponto de vista puramente metodológico, o uso exclusivo ou quase exclusivo de tecnologias que inibem a interação sinalizam para uma como que clara intenção de subtrair-se ao viés dialógico inerente à EAD, ao arrepio da concepção de que

os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes (MÉSZÁROS, 2005, p. 58-59).

Também, há que se ressaltar que nada há de inapropriado no uso dessas ferramentas – mesmo aquelas cuja concepção tecnológica impede ou dificulta a interação entre os sujeitos – no bojo de uma proposta metodológica que propõe momentos outros de maior identidade dialógica. A escolha de uma ferramenta tecnológica estará sempre sob o crivo da necessidade de dar conta de uma proposta metodológica dada, de um conjunto de conteúdos ou do ensejo de garantir momentos de maior interação entre os sujeitos *vis-a-vis* momentos de apropriação individual de determinada temática, posto que

accessing extra information while reading can compensate for initial deficiencies in vocabulary or background knowledge. However, comprehension is a continuous process and interruptions can be harmful (ROUET & LEVONEN, 1996, p. 15)⁷.

Neste ponto, há que se reafirmar que a opção por uma abordagem hipertextual não subtrai o protagonismo docente na condução do processo ensino-aprendizagem, embora o reconfigure, na medida em que a práxis pedagógica hipertextual não é a negação da função docente *per se*, mas a indicação das possibilidades mais dialógicas de mediação desse processo, parâmetros de mediação que permitam níveis sempre crescentes de liberdade e autonomia discente na conformação de seus percursos formativos, da construção do conhecimento demandado, do alcance dos objetivos pedagógicos colimados.

⁶ Cf. Lei nº 9.394/96, Decreto nº 5.622/05 e Portaria Ministerial nº 4.361 /04 mormente. No que tange ao credenciamento de cursos e instituições na modalidade a distância, convém investigar a legislação atinente que vem se consolidando no sentido de unificar e criar convergências, guardadas as especificidades, entre os cursos e instituições presenciais e a distâncias a começar pelos instrumentos legais.

⁷ “[...] acessar informação extra ao tempo em que se lê pode compensar deficiências iniciais no vocabulário ou conhecimento. Entretanto, compreensão é um processo contínuo e interrupções podem ser danosas” (tradução nossa).

Ademais, há que se compreender que a adoção de um paradigma hipertextual de mediação da aprendizagem em ambiente virtual representa a opção por uma mediação da aprendizagem que comporte uma apreciação dialógica do processo de construção do conhecimento consoante com essa “*theory of knowledge, an architetonics of perception*”⁸ (HOLQUIST, 2004, p. 35), na medida em que a mediação da aprendizagem propicie meios de facilitar o uso pedagógico da compreensão de que

a idéia (SIC!) é interindividual e intersubjetiva, a esfera da sua existência não é a consciência individual mas a comunicação dialogada *entre* as consciências. A ideia (SIC!) é um *acontecimento vivo*, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências. Neste sentido a ideia é semelhante *ao discurso*, com o qual forma uma unidade dialética⁹ (BAKHTIN, 2002, p. 87).

Assim, a abertura a formas mais dialógicas de construção de sentidos nos espaços de mediação do AVA levará potencialmente à superação da estruturação hierárquica de atividades e tarefas em prol de um novo desenho que comporte um leque sempre mais amplo, sempre mais dinâmico, sempre mais plural e aberto de oportunidade de entrada e de percursos possíveis para a construção do conhecimento que o objetivo do curso consagrou, tornando-o efetivamente hipertextual para muito além da mera assunção do formato hipertextual do material didático desprovido de uma praxiologia hipertextual na construção da dinâmica ensino/aprendizagem.

METODOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO

Diante do quadro teórico descrito, aqui trazemos a experiência da segunda turma do Curso de Especialização em Gestão Escolar, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) entre 2010 e 2011 na modalidade a distância, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação. Esse curso visa especialmente, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor gestor e com a melhoria da qualidade dos processos de organização e gestão da Educação Básica, além de pautar-se por uma concepção de formação de professores que contemple a integração entre teoria e prática num contexto de desenvolvimento profissional permanente.

⁸ “teoria do conhecimento, uma arquitetura da percepção” (tradução nossa).

⁹ Grifos do autor.

Assim, para desenvolver essa investigação, toma-se a abordagem qualitativa como base de orientação metodológica, uma vez que a pesquisa qualitativa

é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17)

É nesse viés que a abordagem qualitativa se encaixa nas necessidades desta pesquisa que propõe uma reflexão em torno do lugar da hipertextualidade nos ambientes virtuais de aprendizagem a partir da dinâmica pedagógica e curricular dos cursos ofertados na modalidade a distância. Além disso, possibilita encaminhar a compreensão, interpretação e descrição dos processos pesquisados no desenvolvimento de uma prática pedagógica *on line*¹⁰.

Complementando, a partir das ideias de Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa apresenta cinco características básicas que norteiam esta pesquisa e que, em certa medida, apresentam possibilidades de ampliação do procedimento metodológico para compreensão do fenômeno, como bem se pode aduzir de quanto se segue:

1. [...] o ambiente natural [é] como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5. a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47-50). (grifos nossos)

Vale ressaltar, que é necessário apreender um conjunto de estratégias para a realização da investigação, pois se torna imperioso algo mais que possibilite uma reflexão sobre as possibilidades hipertextuais apresentadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), principalmente, por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como o

¹⁰ Para além do exercício da práxis a efetivação da mediação pedagógica é compreendida como a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, ou seja, uma ponte móvel entre o aprendiz e sua aprendizagem que ativamente contribui para que o aprendiz chegue aos seus objetivos, conforme Masseto (2000) e *on line* pelo fato de estar sendo concebida a partir de exercícios teórico-práticos desenvolvidos a partir de aprendizagens mediadas por computador.

Moodle. Isto posto, a pesquisa qualitativa permite que tenhamos uma compreensão de que o campo, o contexto não nos oferece somente dados, mas situações, sentimentos, ideologias, práticas e subjetividades que devem ser consideradas no sentido de que a pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador compreender o próprio fenômeno e

reconhecer que o pesquisar está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, na qual, mediante a intersubjetividade, [...], estabelece seus resultados (MACEDO, 2006, p. 19).

Nessa direção, pensando em função da natureza do objeto aqui em análise, a opção metodológica precisou viabilizar a investigação do fenômeno, sem deixar perder as minúcias do contexto. Diante de tais peculiaridades do estudo, fez-se a opção por um estudo de caso, o que permitiu uma análise mais particular do objeto em análise, dado que o Estudo de Caso

tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, ideográfico (especial, singular), mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos ou realidades (MACEDO, 2006, p. 150).

Nesta perspectiva, a possibilidade de obter uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual, permite que se analise no processo descritivo interpretativo o lugar da hipertextualidade no ambiente virtual de aprendizagem do curso em estudo e como esse processo é percebido pelos sujeitos em atividade. Assim, o estudo de caso procura captar a complexidade de um “sistema”, na sua atividade, pois “o caso é um sistema integrado. Não é necessário que as partes funcionem bem, os objectivos (SIC!) podem ser irracionais, mas é um sistema” (STAKE, 2005, p.16). Na mesma direção Yin (2005) sublinha justamente que o estudo de caso leva a fazer “observação direta e a coligir dados em ambientes naturais”, o que é diferente de confiar em “dados derivados” (resultados de testes, estatísticas, respostas a questionários).

Por estes motivos o estudo de caso se figurou mais apropriado, pois permitiu relatar, descrever e interpretar as experiências vividas durante o estudo no sentido de

possibilitar ao “leitor fazer suas generalizações naturalísticas¹¹” (GATTI, 2002, p. 19) do caso abordado, uma vez que a intenção deste estudo é expor itens propositivos para implementar uma discussão sobre o lugar da hipertextualidade nos ambientes virtuais de aprendizagem a partir do caso da Especialização em Gestão Escolar, conforme quanto se segue.

Por conta da implicação dos pesquisadores no processo, a escolha do *locus* de análise foi fortemente marcada por idiosincrasias que poderiam mascarar, turvar ou direcionar os resultados. Por isso, optou-se por um método de escolha aleatória, com o objetivo de garantir o mínimo de honestidade científica ao estudo em questão (GALEFFI, 2009), na medida em que

neutralidade científica, portanto, é um compromisso ético de fidelidade e coerência teórico-metodológica ante o objeto, para evitar o perigo de se transformar o método científico em uma maneira de se justificar posições incompatíveis com o fato empírico observado, não uma isenção absoluta ante o objeto, uma anulação da subjetividade do pesquisador, uma abstração de si mesmo, um esvaziamento. Ao contrário, o eu do sujeito pesquisador se constrói na pesquisa, no diálogo da pesquisa, na interação com os outros sujeitos e com ela interage (NONATO, 2006a, p. 127).

Isto posto, selecionou-se o Polo 09 – Teixeira de Freitas –, por compreender ser necessário um recorte conciso do objeto, o que permite a realização de um estudo de caso como metodologia que poderá constatar ou não a validade dos pressupostos teóricos apresentados, assim como o lugar da hipertextualidade nos recursos de apresentação dos conteúdos e nas ferramentas de comunicação mais utilizadas.

No que toca ao caso objeto deste estudo, o curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério de Educação (MEC), na Bahia está sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia (FACED/UFBA). É um curso de pós graduação *lato sensu* destinado para formação continuada de dirigentes escolares (diretores e vice-diretores) no exercício da função. O curso, desenvolvido na modalidade da educação a distância (EAD) em todo o Estado da

¹¹ “Generalização naturalística (STAKE, 2005) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que esse tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (GATTI, 2002, p. 19).

Bahia em segunda edição, de junho de 2011 a maio de 2012, atendeu a 16 polos, sendo 03 em Salvador e 13 espalhados no interior de todo o estado.

Para fazer funcionar essa estrutura, a equipe foi composta por 64 assistentes de turma (profissional na sua grande maioria especialistas, responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento dos cursistas no que se refere ao desenvolvimento das atividades do curso); um professor formador para cada turma e componente curricular do curso (responsáveis pela mediação pedagógica, orientação e acompanhamento das atividades e interação no ambiente, além da correção e avaliação das atividades do curso); 05 coordenadores de polo (responsáveis pelo acompanhamento dos professores e assistentes de turma, monitoramento do desenvolvimento pedagógico e acadêmico do curso); além de 02 coordenadores de assistência que intermediavam a comunicação entre as esferas responsáveis pelo desenvolvimento do curso, quais sejam a Secretária de Estado da Educação e as Secretarias Municipais da Educação envolvidas.

O curso tem como objetivo formar em nível de especialização gestores educacionais das escolas públicas da Educação Básica, contribuindo com a qualificação da equipe gestora escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social. E por esse motivo tem uma organização curricular baseada numa concepção de formação humana e de gestão educacional dentro dos princípios da gestão democrática e da cidadania, uma vez que as atividades teórico-práticas são propostas para serem desenvolvidas a partir das necessidades da realidade da gestão vivida pelos cursistas-gestores.

Assim, na busca de implementar processos formativos que impliquem na apropriação de meios, mecanismos e instrumentos que permitam intervenções mais satisfatórias, do ponto de vista pedagógico, no dia-a-dia escolar, a partir da compreensão dos condicionantes sociopolíticos e econômicos que permeiam a organização escolar, o curso foi estruturado em três eixos ligados entre si: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar, os quais são desenvolvidos em seis salas ambientes, as quais constituem os componentes curriculares do curso apresentados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*. As seis salas ambientes são Projeto

Vivencial, Fundamentos do Direito à Educação, Políticas e Gestão da Educação, Planejamento e Práticas na Gestão Escolar, Tópicos Especiais – Conselhos Escolares e Oficina Tecnológica, além de uma sala ambiente introdutório sobre o *Moodle*.

Com uma estrutura curricular pensada num viés interdisciplinar e organizada no sentido de possibilitar interação teoria e prática permanentemente, buscou-se construir um ambiente virtual que, no seu design pedagógico, possibilitasse um movimento contínuo de ir e vir, dando condições aos cursistas e professores de integração permanente.

Em cada polo a sala do curso é constituída de um espaço geral de apresentação do curso e de interação dos cursistas entre si, com coordenação e assistentes de turma e acesso aos documentos legais e de orientação do curso e da IFES ofertante.



Figura 1 – Pagina inicial do AVA do curso, polo 09
 Fonte: moodle.org.br/ufba

A preocupação em relação à estrutura curricular e ao desenvolvimento pedagógico do curso, proporcionaram aos professores formadores e aos assistentes de turma, uma condição diferenciada para desenvolver a EAD, pois as possibilidades de comunicação foram ampliadas, com o atendimento presencial dos Assistentes de Turma e a dinâmica pedagógica pensada bastante dialógica.

No entanto, com o desenvolvimento do curso, percebemos que a dialogicidade dependia muito da prática docente e era pouco potencializada pelo desenho pedagógico de funcionamento do curso no geral. Nesse ponto, passamos a refletir sobre o lugar da

hipertextualidade no ambiente do curso, uma vez que a proposta do currículo é a interdisciplinaridade em todo processo formativo.

Vejamos então quais as ferramentas utilizadas no desenvolvimento pedagógico do curso e a função elas desempenham no processo educativo.



Figura 2 – Desenho didático da sala ambiente TE- Conselhos Escolares
Fonte: moodle.org.br/UFBA, 2011

Todas as salas ambiente são estruturadas com uma primeira parte onde são apresentadas as informações gerais sobre a sala ambiente, os conteúdos de trabalho, normalmente, disponibilizados na ferramenta **livro** do moodle e as orientações gerais sobre as atividades avaliativas. Em seguida um espaço de interação com um **fórum** aberto para conversar com o professor e colegas e um **chat** para uso diversificado das necessidades de comunicação. O terceiro bloco do ambiente é o espaço reservado para as atividades avaliativas constituídas por **fóruns** de discussão, sempre com o objetivo de refletir criticamente acerca de conteúdos específicos de cada sala, uma vez que existe a possibilidade real de consolidar a relação teoria-prática e a interação, a **tarefa** sempre utilizada para postagem de produtos orientados de construção individual e coletiva e a **base de dados**.

Tomemos como base de análise do ambiente da sala ambiente Planejamento e Prática da Gestão Escolar do polo 9 – Teixeira de Freitas para explorar.

5

Sala Ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar

Car@s Cursist@s,

Nesta Sala Ambiente, **Planejamento e Práticas da Gestão Escolar**, vamos promover uma reflexão sobre o planejamento e a avaliação em educação, os vários significados e dimensões que o planejamento e a avaliação podem assumir no processo de organização do trabalho educativo, e suas interfaces com a qualidade da educação e a autonomia da escola.

- Plano de Curso da PPGE
- Percurso da PPGE
- Livro I - Planejamento: trabalho pedagógico e o cotidiano escolar
- Livro II - O Planejamento em Educação: as várias vertentes
- Livro III - Avaliação institucional e a gestão escolar
- Livro IV - A Gestão e a Avaliação da Aprendizagem
- Midiateca PPGE

Interação

Utilizem esse espaço para manterem contato direto com os professores.

- Fale com o Professor(a) da PPGE
- Bate-papo na PPGE

Atividades

- Atividade 1 (PPGE) - Planejamento e Gestão
- Atividade 2 (PPGE) - Tecnologias de apoio à gestão
- Atividade 3 (PPGE) - Avaliação presencial
- Atividade 4 (PPGE) - veja aqui em que grupo você está!

Clique no nome do seu grupo para acessar a atividade 4 - Avaliação Institucional

Grupo Maçã	Grupo Margarida
Grupo Pera	Grupo Rosa
Grupo Goiaba	Grupo Bromélio
Grupo Caju	Grupo Violeta
Grupo Manga	Grupo Tulipa
Grupo Pitanga	Grupo Orquídea

Avaliação Institucional da PPGE

Figura 3 – Sala ambiente Planejamento e prática de Gestão Escolar, polo 09
 Fonte: moodle.org.br/moodle

Podemos verificar que o design didático é amigável, no entanto, não apresenta muita diferença em relação aos cursos tradicionais oferecidos na modalidade EAD. Em relação as atividades encaminhadas, existe uma sequência dialógica, uma vez que os conhecimentos utilizados para o desenvolvimento das mesmas, são construídos a partir da reflexão estabelecida em todas as salas ambiente com a prática cotidiana do exercício da gestão da escola.

O AVA do curso apresenta como características básicas presentes em todas as salas ambiente a organização dos blocos de trabalho; conteúdos apresentados de maneira variada (livros, vídeos, pdf); uso do potencial comunicacional dos fóruns de discussão; exposição das atividades como produtos de reflexões teórico-práticas a partir das experiências vividas no exercício da gestão da escola e do estudo das teorias apresentadas.

Não obstante essa disposição do ferramental do curso, tais características não garantem o uso das potencialidades hipertextuais do AVA *Moodle* e nem das indicações interdisciplinares de desenvolvimento do currículo do curso, pois do ponto de vista pedagógico existe a necessidade da superação de um paradigma linear de funcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que no AVA mantém-se a dinâmica em que o professor ensina e o aluno aprende, sem considerar as possibilidades de troca encaminhadas pelo uso das TIC como recursos pedagógicos.

Neste ponto, a experiência do curso patentou a forte transferência praxiológica – da práxis presencial para a práxis pedagógica a distância – que marca a oferta de EAD e as formas de mediação nessa modalidade. Malgrado o substrato, as experiências pedagógicas tenderam a conservar um ordenamento hierarquizado das atividades e das interlocuções nos fóruns muito próximo à lógica que preside os cursos presenciais: o movimento natural de discentes e docentes, via de regra, sinalizou para essa transferência, indicando que a assunção de um paradigma interacional diferenciado não se dá sem um movimento intencional, consciente e disciplinado no sentido da ruptura das práticas instituídas.

Assim, o *design* didático apresentado na figura 2 revela o quanto o funcionamento hipertextual do AVA do curso depende de uma prática pedagógica consequente a ser implementada pelo docente, no caso em estudo, o professor formador, pois não apresenta muita diferença de exposição das estruturas de funcionamento de um curso regular, mesmo que seja presencial.

No que concerne à prática pedagógica, o ambiente não apresenta possibilidades ampliadas do seu efetivo exercício, a não ser a liberdade de comunicação e ampliação do tratamento dos conteúdos nos fóruns de discussão e no espaço de interação através dos

chats, mesmo assim só haverá uma prática hipertextual se o professor dominar o uso das tecnologias digitais e as ferramentas de edição do AVA *Moodle*.

Aqui, desponta com clareza que um AVA, mesmo que construído a partir de um currículo interdisciplinar, só apresenta um *design* didático hipertextual se a concepção pedagógico-tecnológica dos sujeitos que o constroem também é hipertextual, se a leitura do contexto pedagógico é hipertextual. Neste ponto, emerge algo fundamental para uma compreensão precisa das implicações de uma práxis pedagógica hipertextual: ela está muito ligada aos aspectos procedimentais do *design* didático implementado do que aos aspectos propriamente formais da estruturação do AVA em questão. Nesse sentido, mesmo um ambiente que apresenta possibilidades de “alteração” na dinâmica pedagógica do processo formativo é passível de ser utilizado a partir de um paradigma presencial, com “aulas de conteúdo”, atividades de discussão e atividades de sistematização da aprendizagem que apresentadas sempre como produto e não como parte de um processo formativo.

A análise dos fóruns de discussão da sala ambiente PPGE demonstrou como uma temática que, *per se*, possibilita plenamente uma discussão hipertextual¹² pode ser submetida a uma lógica de aplicação monológica. No caso concreto, o encaminhamento pedagógico da atividade castra possíveis desdobramentos e transbordamentos que seriam possíveis a partir de uma condução hipertextual e dialógica da temática, uma vez que orienta apenas para leitura de textos como pressuposto básico para a articulação teoria-prática, recolhendo as impressões e apreciações ao modo de atividades professor-aluno, subutilizando as potencialidades do fórum de discussão e da própria temática em discussão, como podemos confirmar na figura 4 a seguir:

¹² Se é verdade que qualquer temática pode ser abordada a partir de uma perspectiva hipertextual, é verdade também que algumas temáticas, por implicar uma abertura natural a uma gama significativa de interconexões com temáticas e áreas fronteiriças, como que predisõem-se naturalmente a uma abordagem hipertextual.

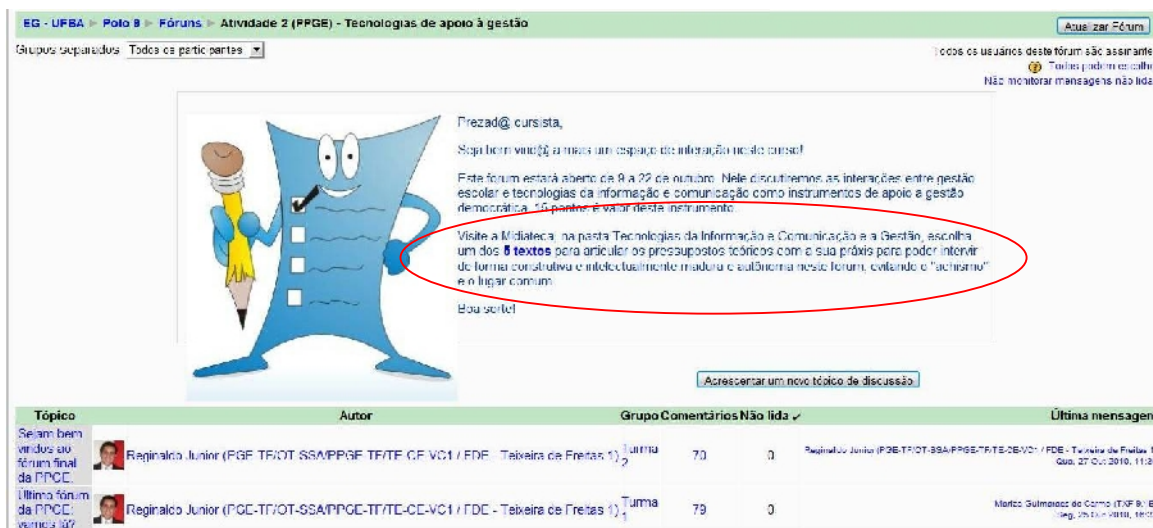


Figura 4 Fórum de discussão Tecnologias de apoio a gestão, da sala ambiente PPGE, polo 9
Fonte: moodle.org.br/UFBA

Na sequência, analisando as contribuições e interações do fórum em questão, verificamos que 99% das contribuições se referem tão somente aos textos de trabalho, sem interação e diálogo com as construções dos colegas. No entanto, a partir da orientação e da mediação do docente, alguns cursistas arriscam-se a propor reflexões a partir de textos de vídeos, complementam, discordam, ampliam as contribuições dos colegas, referem-se a materiais disponíveis nas outras salas ambiente, o que parece minimizar o problema, sem no entanto desmontar a armadilha que se configura na orientação docente inicial que prioriza a assimilação à construção dialógica *vis-a-vis* a atitude discente de mero cumprimento de tarefa e demonstração da assimilação de um bloco de conteúdo.

Para garantir uma mediação hipertextual e dialógica, o docente precisa quebrar o paradigma de que quem aprende não ensina, deixando claro que no AVA todos são potencialmente ensinantes e aprendizes, uma vez que a dialogicidade é um princípio comum a todos para a construção do conhecimento. Essa atitude docente será muita clara se ele não privilegiar a exposição linear de conteúdos como forma prevalente de introdução das temáticas a serem estudadas.

Importa salientar que a implementação de uma prática hipertextual nesse contexto não reduz a responsabilidade docente da mediação pedagógica e da orientação didática nos processos de ensino e de aprendizagem. Antes, ao contrário, tal prática exige do professor ações pedagógicas mais efetivas no sentido de garantir as condições pedagógicas para a

construção do conhecimento dialogicamente, incentivando e sustentando a autonomia discente. Nesta perspectiva, torna-se necessário, para além de uma nota orientadora de um fórum, uma ação do professor que potencialize o uso dos recursos digitais disponíveis no AVA e na rede, maximizando as habilidades e competências discentes na construção do conhecimento.

Ademais, o desenho didático do AVA de um curso a distância deve conduzir a uma gama de possibilidades de acesso, de tomada de decisão a respeito do caminho a ser trilhado e da autonomia com que se deve construir o conhecimento. No entanto, essa perspectiva não restou explorada na organização didática do AVA do curso analisado. Por seu turno, há que se reconhecer também que os docentes, via de regra, de certo modo, são tolhidos em sua autonomia pedagógica no que tange à possibilidade de implementação de uma práxis pedagógica mais dinâmica, dialógica e autônoma, dado haver uma pressão institucional para que se siga o cronograma do curso e a “ordem” de desenvolvimento das atividades.

Tudo isto fica evidente ao se analisar a sala ambiente TE-Conselhos Escolares, conforme a figura 2. O fórum que conforma a atividade 1 apresenta uma reflexão teórica em torno das funções e da importância do Conselho Escolar e as atividades seguintes (2 e 3) não abrem qualquer espaço para a alteração da ordem ou reinvenção da abordagem: uma é diagnóstica e a outra interventiva. Isto demarca a linearidade da perspectiva mediante a qual o curso foi pensado e mascara as reais necessidades de aprendizagem dos discentes, impossibilitando a contemplação das necessidades subjetivas e, também, coletivas, por conta de um desenho metodológico que define prioridades gerais, sufocando as demandas concretas e experiências dos discentes em temática de implicação tão direta e imediata com as vivências profissionais dos alunos-gestores. A decisão por assumir uma dinâmica praxiológico-pedagógica hipertextual insta os professores formadores a atitudes implicadas na direção de uma práxis que valorize os conhecimentos prévios, suas experiências e necessidades e a autonomia dos discentes no processo educativo, como verdadeiros coagentes do processo ensino/aprendizagem.

Não obstante tudo isto, há que se salientar as amplas potencialidades dialógico-hipertextuais de recurso disponíveis no AVA do curso analisado, tais como o livro, os fóruns

de discussão e as páginas de texto *web*. Contudo, as potencialidades representadas por essas ferramentas dependem, em primeira instância, de uma atitude autoral que consiga estabelecer uma dinâmica contextualizada e interdisciplinar de apresentação do conteúdo, do material de estudo e, em segunda instância, de uma postura docente que otimize dinamicamente esses dos espaços digitais de aprendizagem a partir do uso ampliado das várias formas comunicacionais de seus recursos e, principalmente, conduza os alunos à assunção de uma atitude igualmente dialógico-hipertextual.

No que tange ao currículo, o curso se demonstrou fragilidade no que diz respeito à utilização de todas as potencialidades do *Moodle* (AVA definido como plataforma para o Curso), pois a pouca habilidade no uso das TIC por parte dos cursistas e de alguns professores, além do desenho didático do curso, não permitiu o desenvolvimento de uma prática pedagógica hipertextual plena, tais como o acompanhamento adequado por parte do professor, e também a compreensão por parte dos cursistas da dinâmica das discussões em fóruns e/ou *chats* e das potencialidades do ambiente virtual.

CONCLUSÃO

O caminho a ser trilhado entre pretensão de se construir uma práxis pedagógica dialógico-hipertextual na EAD e a efetivação desse intento implica no realinhamento dos paradigmas educacionais de docentes e discentes no sentido de permitir a reinvenção de si como coagentes desse processo intersubjetivo que a construção do conhecimento mediado em ambiente virtual de aprendizagem.

O caso estudado serviu para demonstrar a centralidade da práxis e a instrumentalidade das ferramentas na transmutação de uma práxis monológica hegemônica para a práxis dialógico-hipertextual emergente e as tensões e contradições inerentes a esse processo. A mera disponibilização de ferramentas hipertextuais em potência não basta para transformar o processo ensino/aprendizagem em andamento em um curso a distância. Por seu turno, a própria potencialidade de que se trata acima depende do uso que dela façam autores, docentes e discentes nessa engrenagem complexa que é um curso a distância.

Os hábitos e convicções forjados por anos de monologia presencial pedagógica não se desfazem ao sabor da mera transposição da sala de aula presencial para o AVA de um

curso EAD. Ao contrário, as práticas presenciais acabam por formatar, limitando ou mesmo desvirtuando, as ferramentas disponíveis no AVA, pelo que a adoção de uma práxis pedagógica hipertextual implica uma mudança paradigmática que supõe uma atitude consciente e determinada no sentido de enfrentar as resistências, tanto subjetivas quanto coletivas, tanto de docentes quanto de discentes, naturais em um processo de ruptura de paradigmas e práticas instituídas.

A subutilização de um sem número de situações pedagógicas no que concerne a seu potencial dialógico e hipertextual é uma situação natural e, em certa medida, justificável neste contexto de mudança paradigmática. O caso estudado mostra as hesitações, os pontos de vanguarda e os cantos ainda sombreados nessa dinâmica de reinvenção da função docente e discente com a emergência de ambiências prevalentemente dialógicas e hipertextuais.

De certo, a via contrária é também possível. Isto é, a emergência de uma práxis pedagógica hipertextual bem poderá penetrar a práxis presencial, redimensionando funções e desenhos didáticos. De certo modo, não obstante não ser o objeto deste estudo, bem se poderá identificar abordagens dialógico-hipertextuais em cursos presenciais. Todavia, do que se cuidou aqui e o que se buscou demonstrar é a docilidade com que o AVA se abre a uma práxis pedagógica que se queira hipertextual e as tensões, dificuldades, contradições e problemas com os quais se deparam os que se arriscam na reinvenção do processo de construção do conhecimento na EAD, sinalizando para as dificuldades, alertando para as armadilhas, mas também anunciando quanto de singular se vai construindo no esforço por se construir espaços dialógicos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394 de 29 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 jan 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 15 jan 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 jan 2012.

_____. **Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 15 jan 2012.

_____. **Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: 15 jan 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEFFI, D. A. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: Edufba, 2009, p. 13-74.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his works**. 2 ed. London: Routledge, 2004.

LANDOW, G. P. **Hypertext 2.0: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology**. Rev. & ampl. ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

LAVE, J. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NONATO, E. R. S. **A formação do hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2006a.

_____. **Novas tecnologias, educação e contemporaneidade**. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan./jun. 2006b.

_____. **Tecnologia, construção do conhecimento e sociedade no capitalismo tardio**. In: GALEFFI, Dante et al (org.). **Epistemologia, construção e difusão do Conhecimento: perspectivas em ação**. Salvador: Eduneb, 2011, p. 433-458.

ROUET, J. F.; LEVONEN, J. J. **Studying and Learning with Hypertext: empirical studies and their implications**. In: ROUET, J. F. et al. **Hypertext and Cognition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 9-24.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RECEBIDO EM 15 DE MARÇO DE 2012.

APROVADO EM 06 DE JUNHO DE 2012.