

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO GEOGRAFIA E GESTÃO DO
TERRITÓRIO**

**ANÁLISE GEOGRÁFICA SOBRE O ESPAÇO VIRTUAL DE
ENSINO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO
NORTE DE MINAS GERAIS**

ANTÔNIA MARCIA DUARTE QUEIROZ

Uberlândia/MG
2016

ANTÔNIA MARCIA DUARTE QUEIROZ

***ANÁLISE GEOGRÁFICA SOBRE O ESPAÇO VIRTUAL DE ENSINO
A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO NORTE DE MINAS
GERAIS***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

Orientador: Prof. Dr. Rosselvelt José Santos-IGUFU-MG

Co-orientador: Prof. Dr. Casimiro Manuel Marques Balsa-FCSH-CICS-NOVA- Lisboa

Uberlândia/MG

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Q3a
2016

Queiroz, Antônia Márcia Duarte, 1969-

Análise geográfica sobre o espaço virtual de ensino a partir das experiências na educação a distância da Universidade Aberta do Brasil no norte de Minas Gerais / Antônia Márcia Duarte Queiroz. - 2016.
229 f. : il.

Orientador: Rosselvelt José Santos.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Geografia - Estudo e ensino - Brasil - Teses. 3. Ensino a distância - Brasil - Teses. 4. Educação - Inovações tecnológicas - Teses. I. Santos, Rosselvelt José, 1963-. II. Marques, Casimiro Manuel. III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. IV. Título.

CDU: 910.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Antônia Márcia Duarte Queiroz

**ANÁLISE GEOGRÁFICA SOBRE O ESPAÇO VIRTUAL DE ENSINO A
PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO NORTE DE MINAS - MG**

Prof. Dr. Rosselvelt José Santos (Orientador) - IG-UFU

Profª. Drª. Adriany de Ávila Melo Sampaio - IG-UFU

Profª. Drª. Beatriz Ribeiro Soares - IG-UFU

Profª. Drª. Janete Aparecida Gomes Zuba - UNIMONTES

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill - UFSCAR

Data: ____/____ de _____

Resultado: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder inspiração criativa em todos os momentos de produção desta tese.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Professor Dr. Rosselvelt José Santos, que, apesar de todas as adversidades que o acompanharam neste percurso, sempre esteve pronto a contribuir na solução de problemas, disposto a compartilhar do seu vasto conhecimento e interessado em contribuir com maturidade reflexiva diante das minhas inúmeras indagações.

Aos colegas do Laboratório de Geografia Cultural e Turismo do IGUFU, pelas diversas contribuições científicas, geográficas e momentos incríveis de troca de aprendizagem.

Aos professores da Universidade Nova de Lisboa- FCSH-CICS-NOVA, em especial, ao professor Dr. Casimiro Balsa, pela coorientação e disposição em construirmos, juntos, um modelo de análise significativo para impulsionar a pesquisa em torno do tema principal de investigação da tese.

À professora Dra. Luciene Rodrigues, pela confiança e pelo incentivo ao meu crescimento acadêmico.

Aos professores da Universidade de Lisboa- Instituto de Geografia e Ordenamento do Território-IGOT, principalmente aos professores Dr. Nuno Marques da Costa e Dr. Sergio Malheiros pelo tempo dispensado a mim na realização de reflexões em torno do tema desta tese.

Aos professores da Universidade Aberta de Lisboa, principalmente a professora Vice - reitora Dra. Carla Padrel, pela receptividade e por todas as contribuições a mim dispensadas durante todo meu período do estágio doutoral em Lisboa.

Aos professores da Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES, que me apoiaram durante a formação e contribuíram para me incentivar na atuação e qualificação profissional.

À professora Dra. Simone Narciso Lessa, que me direcionou nos meus primeiros passos acadêmicos, minha “*Grande fonte de inspiração!*”

Agradeço toda a minha família, em especial a minha mãe Angelina (*in memorian*), por sua grande capacidade incentivadora e pelo apoio incondicional em todas as minhas escolhas e em todos os objetivos almejados.

Às minhas irmãs, Rosângela, Águida e Lourdes, por acreditarem no meu potencial criativo de pesquisadora.

Aos meus filhos, André, Arielen e Joyce, pela paciência e pelo incentivo nos momentos difíceis, e por compartilharem comigo todos os momentos de alegrias.

Ao companheiro, amigo e esposo, Joaquim Queiroz, por colaborar e compactuar com as minhas angústias, frustrações e alegrias durante todos os momentos.

Ao amigo, professor Marcos Nicolau Santos da Silva, da Universidade Federal do Maranhão - (UFMA), pela amizade, pelos conselhos e por suas importantes contribuições textuais.

Agradeço aos tantos amigos que conheci e estiveram comigo em Uberlândia, difícil citar os nomes sem me esquecer de alguém, que fizeram parte da trajetória de estudos, dos momentos de tristezas e dos muitos momentos de alegrias, meus “*Amigos de todas as horas*”.

À professora Dra. Beatriz Ribeiro, pelas valiosas contribuições no direcionamento do Relatório de Qualificação e Conclusão de Tese.

À professora Dra. Adriany Sampaio, pelas significativas contribuições no direcionamento do Relatório de Projeto, Relatório de Qualificação e Conclusão da Tese.

À professora Dra. Janete Zuba e ao professor Dr. Daniel Mill, pela atenção dispensada e pela disponibilidade em contribuir para a produção final de tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por fornecer recursos financeiros durante toda a execução da tese.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia- IGUFU, pelas oportunidades de acesso aos meios científicos, essenciais ao crescimento intelectual, bem como todas as aquisições pessoais que me seguirão por toda a vida.

Apesar dos desafios e dificuldades, concluí mais uma importante etapa pessoal e profissional. Estou muito feliz!

A todos que de alguma forma contribuíram...

Muito obrigada!

*Estamos nos referindo à arte de ler o mundo. É preciso vivência,
crítica, liberdade criativa, imaginação, leitura e permanente escrita.
Nada disso se ensina, mas se aprende com o outro (Cássio Hissa)*

RESUMO

Embasados teoricamente na ciência geográfica, com base na experiência docente, utilizando do método imaginativo na perspectiva pós-moderna, em parte com métodos de análise do materialismo histórico, da dialética e da pesquisa qualitativa, direcionamos nossa liberdade criativa de pesquisadora na construção desta tese. O nosso objetivo é analisar o espaço virtual de ensino nas Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC, por intermédio da Universidade Aberta, na modalidade de educação online. A intenção foi tentar responder indagações sobre a sala de aula diferenciada por meio do ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Como são as relações docentes e discentes no ambiente de educação virtual? Enfim, como podemos compreender o espaço de ensino online? A categoria geográfica *Espaço* colaborou nas abordagens no sentido de delinear nossas linhas de reflexão, em torno do espaço de ensino a distância online. A metodologia qualitativa, ancorada na experiência como professora de Geografia no ensino presencial e na UAB/Unimontes, serviu de suporte para as análises dos documentos da Universidade Aberta “*local*” do norte de Minas Gerais. O trabalho de campo na investigação serviu para agregar informações sobre as experiências da Universidade Aberta e para identificar a percepção docente sobre o espaço virtual de ensino em outras realidades, além do Brasil. Nesse caso, direcionamo-nos ao “*global*” por intermédio da realidade europeia em Lisboa/Portugal. Assim, ao explorarmos a realidade do projeto pedagógico do curso de Geografia Licenciatura da Unimontes (2008), atrelada à investigação da metodologia das licenciaturas da Universidade Aberta de Lisboa (2007) com as entrevistas com os professores, identificamos que o ensino, tanto presencial quanto a distância online, dispõem de um grande aparato advindo das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Estas se movimentam em redes, em diversos espaços de lazer, trabalho e educação. As redes nos espaços virtuais, como o *Facebook*, *WhatsApp*, *Skype*, *Hangouts*, e outros, possuem pontos de acesso onde todos nós somos responsáveis por disseminar grande quantidade de informação. Contudo, o processamento da informação para comunicação e posterior produção do conhecimento na formação do sujeito pode ou não se efetivar nesses espaços. Assim, o professor torna-se o principal elo nesse processo, responsável por conduzir o estudante ao conhecimento útil para formação integral ao longo da vida. Por isso, deve possuir habilidades e competências para assumir além de educador, também, o papel de mediador nas interseções dos espaços virtuais. Dessa maneira, a educação enfrenta o desafio de formar um profissional que saiba manusear os instrumentos e interpretar os códigos digitais. As propostas de ensino devem direcionar a formação docente, para as habilidades de gestão do tempo e organização da informação, nos diferentes espaços virtuais, independente da modalidade de educação, seja presencial ou online. Por fim, contribuimos com a análise geográfica e com o ensino, por meio da discussão teórica sobre o espaço virtual. Em virtude da afinidade com nossa formação, sugerimos que as diretrizes da Geografia devem ser repensadas nos currículos das licenciaturas, para a formação inicial e continuada do professor, enfatizando a sua inserção e dos estudantes nos diversos espaços virtuais nas redes das TIC.

Palavras-chave: Geografia. Espaço. Rede. Tecnologia. Virtual. Educação.

ABSTRACT

Based theoretically in geographical science, based on teaching experience, using imaginative method on postmodern perspective, in part with methods of analysis of historical materialism, dialectics and of qualitative research, we direct our creative freedom of researcher in the construction of this thesis. Our goal is to analyze the virtual space of teaching in information and communication technologies-ICT, through the Open University, in the mode of online education. The intention was to try to answer questions about the differentiated classroom through the virtual teaching and learning environment. How are relations of teachers and students in virtual education environment? Anyway, how can we understand the online education space? The geographical category *Space* collaborated on approaches in order to figure out our lines of reflection, in the area of distance learning online. The qualitative methodology attached in experience as Geography professor in the usual classroom and UAB/Unimontes teaching, served as a support for the analysis of Open University "*local*" documents in the North of Minas Gerais. The field work in the investigation served to aggregate information about the Open University experiences and to identify teacher perception about the virtual teaching space in other realities, besides Brazil. In this case, we went to the "*global*" through the European reality in Lisbon/Portugal. So, to explore the reality of the pedagogical proposal of the Unimontes Geography degree course (2008), tied to the research on Open University of Lisbon courses methodology (2007) and teachers interviews, we identified that the teaching both face-to-face as distance online, feature a large apparatus from the information and communication technologies-ICT. These move in networks, in various spaces for leisure, work and education. Virtual spaces networks, such as *Facebook*, *WhatsApp*, *Skype*, *Hangouts*, and others, have access points where all of us are responsible for disseminating large amounts of information. However, the information processing for communication and subsequent knowledge production in the formation of the subject may or may not implement these spaces. Thus, the teacher becomes the main link in the process, leading the student interact and guide knowledge to integral formation. So, they should possess skills and expertise to assume beyond educator the role of mediator of virtual spaces intersections. In this way, education faces the challenge of forming a professional who knows how to handle the instruments and interpret the digital codes. Educational proposals should target teacher training for skills, time management and organization of information, in different virtual spaces, regardless of the mode of education, whether in person or online. Finally, we contribute with geographic analysis and teaching, through theoretical discussion about the virtual space. Because of the affinity with our training, we suggest that the Geography guide lines should be reconsidered in the graduation curriculum, for the initial and continuing teacher formation, emphasizing their insertion and their students in the various virtual spaces over the ICT networks.

Keywords: Geography. Space. Network. Technology. Virtual. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Percurso das análises do Espaço virtual de ensino EaD/UAB.....	35
Figura 2- Processo de construção da virtualidade no espaço de Ensino a Distância EaD-UAB.....	57
Figura 3- Condições para a construção do conhecimento.....	70
Figura 4- TIC e o caminho da produção do conhecimento nas redes da internet.....	72
Figura 5- Componentes para o conhecimento no espaço virtual de ensino.....	78
Figura 6- visualização do espaço na perspectiva de Paul Claval, Yi-Fu Tuan e Henri Lefévre para a compreensão da construção do Espaço virtual.....	160
Figura 7- Espaço/tempo nas redes das TIC na perspectiva da Geografia.....	161
Figura 8- Principais conceitos geográficos sobre o espaço.....	163
Figura 9- Principais itens de análise em torno do espaço EaD/UAB.....	171
Figura 10- Modelo de Caderno Didático (Capa e Sumário)-Disciplina Geografia de Minas-UAB/Unimontes.....	178
Figura 11- Principais elementos para construção do conhecimento no espaço virtual de ensino...191	
Figura 12- Página de acesso ao Ambiente virtual Unimontes (2016).....	196
Figura 13- Página de acesso ao Ambiente virtual da Universidade Aberta de Lisboa (2016).....	196
Figura 14- visualização da Educação e o espaço virtual.....	205

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Assinaturas de internet banda larga móvel por 100 Hab. 2007-2014 por países desenvolvidos (mil milhões).....	120
Gráfico 2- Evolução do uso do Telefone Móvel e internet pela população mundial de 1995 a 2015.....	121
Gráfico 3- Utilização de internet em Portugal -2003-2010.....	125
Gráfico 4- Modalidades de uso da TIC na UE em 2010.....	126
Gráfico 5- Banda larga fixa- Brasil-número de acessos (milhões) - 2010 a 2014.....	127
Gráfico 6- Banda larga móvel-Brasil - número de acessos (milhões) 2010 a 2014.....	127
Gráfico 7- acesso às redes sociais no Brasil.....	128
Gráfico 8- Percentual sobre o total de professores de escolas públicas que utilizaram computador e/ou internet para realizar alguma atividade.....	129
Gráfico 9- percentual sobre o total de professores de escolas públicas que utilizaram algum recurso obtido na internet.....	129
Gráfico 10- Evolução dos cursos EaD- Brasil: 2000-2007.....	138
Gráfico 11 Número de alunos atendidos na modalidade EaD por tipo de instituição formadora em 2014.....	139
Gráfico 12- Matrículas no sistema UAB 2007-2013.....	140
Gráfico 13- Matrículas EaD em Minas Gerais de 2009 a 2013.....	141
Gráfico 14- Número e modalidade de cursos na Unimontes.....	144
Gráfico 15- Distribuição das instituições participantes do Censo EaD. BR. 2012 por regiões geográficas do Brasil, segundo sua categoria administrativa.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Ranking- acesso à internet domiciliar nas cidades brasileiras em 2010.....	115
Tabela 2- Conexões de internet e banda larga móvel no Brasil (setembro /2015).....	117
Tabela 3- acesso mundial da internet em casa – 2010.....	119
Tabela 4- Acesso à TIC na União Europeia- UE em percentual-2013.....	124
Tabela 5- Matrículas de curso público EaD em Minas Gerais de 2009 a 2013.....	140
Tabela 6- Número de cursos regulares da Unimontes -1962-2007.....	143
Tabela 7- Número de Polos, cursos e vagas UAB no estado de Minas Gerais.....	149
Tabela 8- Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, relação de candidatos inscritos, ingressos, matrículas, cursos e concluintes nos cursos de Graduação a Distância, segundo regiões geográficas do Brasil (INEP-2010-2011-2012).....	151
Tabela 9- Projeto Político Pedagógico – PPP - UNIMONTES / Geografia Licenciatura (2008)- Regular e UAB.....	156

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Polos UAB em Minas Gerais- Brasil (2014).....	147
Mapa 2- Localização da Unimontes.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Modelo de Universidade –EaD no Brasil de 1923 a 2014.....	85
Quadro 2- Características dos cursos de Licenciatura presencial e online (EaD/UAb).....	179
Quadro 3- Experiências metodológicas nas licenciaturas nas instituições: EaD/Universidade Aberta de Lisboa e Universidade Aberta do Brasil na Unimontes.....	174
Quadro 4 - Características dos cursos de Licenciatura presencial e online (EaD/UAb).....	179
Quadro 5- Plano de Ensino.....	208

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CE	Comissão Européia
CEAD	Centro de Educação a Distância/UNIMONTES
CB	Centro de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação à Distância
FACEART	Faculdade de Educação Artística
FADEC	Faculdade de Administração e Finanças
FADIR	Faculdade de Direito
FAFIL	Faculdade de Filosofia e Letras
FAMED	Faculdade de Medicina
GINI	Instrumento matemático utilizado para medir a desigualdade social de um determinado país, unidade federativa ou município.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MOOC	Cursos Online Abertos e Massivos/Massive Open Online Course
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
PCNs	Planos Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PID	Programa de inclusão digital
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
TIC	Tecnologia de Formação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UE	União Europeia
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNL	Universidade Nova de Lisboa
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL, FUNDAMENTOS TEÓRICOS E A EXPERIÊNCIA: PRESSUPOSTOS DA ELABORAÇÃO DE TESE	
1.1 O percurso acadêmico.....	30
1.2 A experiência profissional docente.....	33
1.3 Motivações da formação e a experiência docente: O percurso da tese.....	34
2 ABORDAGEM GEOGRÁFICA ESPAÇO/TEMPORAL: A EDUCAÇÃO SUPERIOR POR INTERMÉDIO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO-TIC	
2.1 As possibilidades espaço/temporais nas redes das TIC.....	40
2.2 O Espaço de ensino nas TIC; A Educação a Distância e a Universidade Aberta-online.....	50
2.3 As redes no ensino superior: Estruturação do espaço virtual EaD/UAB.....	60
3 O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NAS REDES DA TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONTEXTOS DE ENSINO E O CONHECIMENTO	
3.1 As redes das TIC e o conhecimento no espaço virtual de ensino.....	68
3.2 As TIC na formação do ensino superior no Brasil: A implantação da Educação a Distância – UAB.....	81
3.3 Reflexões Geográficas das redes tecidas pelas TIC: Espaço virtual de ensino no contexto UAB.....	87
4 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC: UMA DISCUSSÃO GEOGRÁFICA SOBRE A REDE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EAD/ UNIVERSIDADE ABERTA.	
4.1 Panorama geográfico das TIC na estruturação do espaço de ensino superior: A modalidade de Educação a Distância EaD e o Sistema Universidade Aberta.....	93
4.2 Articulações político-econômicas na definição de exclusão e inclusão no contexto da sociedade nas redes das TIC.....	106
4.3 Condições para inclusão nas redes de formação pelas TIC: Uma interface entre o ensino europeu na Universidade Aberta/Portugal e a Universidade Aberta do Brasil no norte de Minas.....	112
5 O PAPEL DO ESTADO PARA AS TIC NO ENSINO À LUZ DAS LICENCIATURAS-EAD-UAB: DO GLOBAL PARA O LOCAL	
5.1 Tecnologia de Informação e Comunicação- TIC e a inserção no ensino superior.....	132
5.2 Os desdobramentos da Educação a Distância- EaD na Universidade Estadual de Montes Claros e a estruturação do curso de Geografia UAB.....	142
5.3 A estrutura e o funcionamento do Curso de Geografia EaD – UAB – UNIMONTES.....	152
5.4 Possibilidades de construções teóricas geográficas espaço/temporal na compreensão do ensino geográfico na UAB.....	158

6 ALCANCES DO ENSINO NAS REES TEMPORAIS DO MEIO TÉCNICO INFORMACIONAL NO ESPAÇO VIRTUAL DE EDUCAÇÃO

6.1 Identificação pedagógica no ensino: o espaço virtual das experiências da Universidade Aberta de Lisboa e da UAB/Unimontes – MG.....172

6.2 A produção, a partilha de conhecimentos, as relações tecidas e o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos no espaço virtual das redes de ensino da Universidade Aberta.....185

6.3 O curso de licenciatura em Geografia no espaço virtual de Educação.....193

6.4 Contribuições a partir da experiência docente na UAB: Uma proposta de disciplina para o currículo de licenciatura em Geografia.....204

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....211

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....220

INTRODUÇÃO

A Geografia se desenvolve e assume tendências para o século XXI ligadas às preocupações do processo de globalização e à solução de problemas que emergem a partir das transformações que a tecnologia vai realizando pelas relações dos sujeitos inseridos na sociedade digital.

Essa Geografia baseada nas Tecnologias de Informação e Comunicação- TIC, das relações sociais tecidas nas redes digitais, pronuncia novidades, sendo que a “batalha pela vida” hoje está em um mundo complexo formado por espaços virtuais.

O ensino de Geografia necessita se adequar aos novos tempos das tecnologias digitais, na medida em que é considerada como uma disciplina do espaço construído nas relações humanas. Por isso, pode explicar a contemporaneidade do mundo digital baseado nos processos espaciais em conexão com as redes das TIC. Ou seja, o espaço se desenvolve pelo sistema de ações dos objetos e ações dos sujeitos realizadas em distintas e complexas direções de nós das redes digitais que emergem das TIC.

Além disso, pode constituir virtualidades amplamente ancoradas em linhas teórico-metodológicas de análise. Apresenta-se, assim, o espaço em dimensões materiais e imateriais que, acrescidas pela instantaneidade e simultaneidade temporais das redes das TIC, criam diversos espaços virtuais.

As concepções sobre a Geografia, nas últimas décadas, incorporam o espaço na perspectiva das relações e práticas humanas a partir do desenvolvimento de conceitos relacionados aos resultados dos fenômenos sociais acrescidos das tecnologias de informação e comunicação. É o espaço resultado da construção social, das práticas distribuídas no espaço/tempo.

Seguindo nessa premissa, nota-se que a globalização das TIC anuncia tendências midiáticas que podem transformar os docentes e discentes reprodutores de padrões universais globalizantes, em todas as áreas de atuação, inclusive interferir na subjetividade do ensino/aprendizagem, transformando-os em meros reprodutores de informações, e não em produtores de novos conhecimentos. Ou por outro lado, pode fazer refletir sobre as práticas pedagógicas e perspectivas epistemológicas para a Geografia, a partir das formas desenvolvidas na aplicação e na interação do ensino no espaço virtual.

Desse modo, o ensino de Geografia está diante de grandes desafios e dentre eles está a necessidade de criar dinâmicas capazes de permitir estabelecer o diálogo entre as diferentes formas,

bem como compreender as diferentes formas de representação da informação e da comunicação que as novas tecnologias possibilitam e que estão disponíveis no espaço virtual de ensino.

O problema em questão se refere à educação à distância-online, pois tem sido enaltecido pela facilidade virtual, possível a partir das redes de computadores ligadas à internet. Isso já está posto no ensino superior e técnico profissionalizante no Brasil. Assim, questiona-se como o espaço de ensino possibilitado pelas TIC se constrói na proposta pedagógica de educação a distância UAB?

O objetivo é analisar o espaço virtual de ensino desenvolvido pelas redes das TIC por meio das propostas de ensino a Distância da Universidade Aberta do Brasil, na modalidade de educação online. Para contribuir com a análise desse espaço de ensino, buscamos outras experiências, além do contexto brasileiro, a experiência europeia por meio da Universidade Aberta de Portugal, (vide Figura 1- Modelo de desenvolvimento da tese).

Com o propósito de dar continuidade e aprofundar a discussão geográfica sobre a inserção das TIC na sociedade atual, optamos por dialogar com a educação. Com essa finalidade e, em virtude da nossa experiência docente, o objeto de análise deste trabalho se apresentou por meio do espaço de Educação a Distância- online a partir do primeiro curso de licenciatura de Geografia do norte de Minas da Universidade/Aberta-UAB - Unimontes (2008-2012).

A relevância de verificar o espaço de ensino online nas estratégias da rede de informação e comunicação - TIC tecidas na educação a distância online- UAB, além das existentes no Brasil, se dá porque com isso será possível aprofundar a análise e sermos capazes de identificar a atuação docente, diante dos nós e pontos direcionados pelo curso regular e UAB, para além da realidade de ensino desenvolvida no Brasil.

Dessa maneira, utilizamos entrevistas semi-estruturadas com docentes oriundos de outras realidades de educação, com o intuito de compreendermos como os profissionais docentes percebem os espaços virtuais de ensino, buscando identificar procedimentos, práticas metodológicas e aprofundarmos a compreensão sobre o tema da tese, diferente da realidade que vivenciamos em nossa experiência local.

As entrevistas semi-estruturadas foram desenvolvidas em trabalhos de campo realizados em Lisboa-Portugal em três Universidades, a Universidade de Lisboa, a universidade Nova de Lisboa e a Universidade Aberta de Lisboa. Os entrevistados foram professores com experiência comprovada na docência regular e ensino a distância online. O propósito foi identificar como os professores lidam no seu dia a dia com os instrumentos das TIC e com os acessos aos espaços

virtuais cotidianos. Também buscamos verificar como os instrumentos e as ferramentas das multimídias são inseridos no contexto da sala de aula, em sua prática pedagógica.

Por isso, o planejamento da pesquisa qualitativa, conforme Denzin & Lincoln (2006), corrobora ao mostrar a tecnologia como um divisor de águas, que convida a novas formas de conceituar os métodos de pesquisa. Além disso, ajuda a reimaginar a própria ideia da pesquisa ao permitir a rápida oscilação temporal de construção em constante movimento das culturas em todos os lugares. Essa situação é diferente da concepção tradicional dos métodos de pesquisa em condições de saturação de tecnologia.

A pesquisa qualitativa se desenvolve à medida que são obtidas informações suficientes para aprofundar as reflexões e estratégias para a investigação. Além disso, as informações adquiridas informalmente podem integrar o banco de dados e serem inseridos na pesquisa como material complementar. Nesse contexto, são estabelecidas técnicas de coletas, por exemplo, a entrevista semiestruturada, que podem ser fundamentais na confiabilidade da pesquisa empírica.

A metodologia qualitativa permite a realização de trabalho de campo com entrevistas para seleção adequada do universo de investigação, aperfeiçoar informações, construir a análise do problema em questão e pode possibilitar o enfrentamento do pesquisador com o seu objeto de investigação.

Para a problematização e o objetivo, consideramos importante investigar questões direcionadoras ao espaço virtual em virtude dos avanços das tecnologias de comunicação e informação (TIC); Analisar a proposta de ensino a distância na visão do Estado, por meio da experiência do Brasil e da Universidade Aberta de Lisboa/Portugal; Identificar as experiências do Brasil e de Portugal por meio da projeto pedagógico do curso de Geografia à distância- 2008/2012 da Universidade Estadual de Montes Claros- MG e da análise da proposta metodológica da Universidade Aberta de Lisboa.

Nesse caso, a análise comparativa se torna importante em algumas fases da pesquisa, pois, nas ideias de Weber, pode possuir diferenças nas relações existentes entre a singularidade histórica e a explicação sociológica e pode ser construída por meio de generalizações explicativas diversas e distintas para um mesmo conjunto de causas que atuam entre si em processo contínuo de combinações. Propõe o método interpretativo e, nas causas e regras, se definem as probabilidades de ocorrer um determinado fato em sua qualitativa.

A comparação é usada, constantemente, em diferentes contextos, mas nas ciências humanas desempenha papel relevante, por permitir desenvolver fórmulas hipotéticas, explicações e

promover técnicas conceituais investigativas que contribuem na ordenação de casos, fenômenos e suas respectivas variáveis, que seguem trajetória e se articulam em constante diálogo, partindo do ponto de suas semelhanças ou diferenças mediante critério estabelecido pelo pesquisador e suas opções de análise responsáveis por culminar em novas teorias. “A abordagem e delimitação do caso, motivo de análise do pesquisador e sua importância, são mostrados” (SCHNEIDER e SCHMITT, 1998, p. 42).

Por isso, optamos por um olhar metodológico à luz da premissa pós-moderna acerca da liberdade de criação e imaginação geográfica, assim pode-se trazer para este trabalho um conjunto de metodologias distintas que compõem o corpo do texto e permitem a análise de ideias e dados coletados para a investigação de maneira subjetiva, em torno da nossa experiência de professora na Universidade Aberta do Brasil.

Almeida (2013) corrobora com a escolha metodológica dessa investigação ao afirmar que a condição contextual diz respeito às problemáticas reais que podem circunscrever quais são os fatos objetivos da comunidade em questão. A lógica desses temas de análise situa-se, por assim dizer, nas proposições do processo da pós-modernidade do discurso geográfico, considerado objeto característico do momento reflexivo.

Almeida (2013) acrescenta que o discurso reflete um momento mais performático ou criativo e convém aos geógrafos ver as práticas discursivas como modo de investigação. A abordagem pós-modernista encontra-se, assim, no coração da Geografia devido à sua dimensão reflexiva, que interroga a natureza, os métodos, os objetivos da Geografia e mais amplamente as ciências sociais.

As reflexões de Almeida (2013) podem ser inseridas no contexto, pois mostram que a abordagem pós-modernista não se caracteriza pelo objeto abordado, e sim pela maneira com a qual ela o trata. Na Geografia, o discurso pós-moderno se apoia certamente sobre os instrumentos técnicos que o induziram ou o receberam de outras ciências.

Quanto ao método, concordamos com Maria Geralda de Almeida (2013) de que o teórico, no discurso de qualquer conhecimento científico, está historicamente determinado por duas condições: a epistemológica e a contextual. A epistemológica supõe que o critério de cientificidade assumido pela tradição e por grupos atuais garante que os discursos enunciados pelos diferentes setores que os compõem permitem compreender e explicar os fatos da realidade, o objeto próprio da disciplina.

A possibilidade de pensar o espaço virtual pode ser amplamente concebida se concordarmos com a afirmação de Almeida (2013) de que estamos cada vez mais em um ambiente espacial de intangibilidade e de invisibilidade. O poder é cada vez mais invisível, menos identificável, por ter se deslocado de atores e protagonistas visíveis para grupos e conglomerados sem uma localização precisa. A invisibilidade é o resultado de um processo complexo no qual confluem a mobilidade, a volatilidade, as fusões, a multiplicação das realidades inéditas, as alianças insólitas. As presenças são virtuais e os inimigos são difusos.

Portanto, “na história da Geografia, o espaço não tem sempre o mesmo significado e os métodos para sua compreensão tornam-se plurais. Os significados, espelhados nos discursos, refletem o contexto e a visão de mundo de quem os elabora” (ALMEIDA, 2013, p.47).

Almeida (2013) corrobora com essa análise porque o ensino UAB pode ser discutido com inserção da categoria espaço pela nossa análise de pesquisadora imersa nas TIC e com contributo geográfico eclético e imaginativo. Pois o espaço é resultado das práticas humanas e sociais compreendido como objeto social histórico, já que as ciências humanas e sociais os apropriam como essência de análise, para a compreensão das transformações na sociedade. É fonte teórica importante e resulta das forças produtivas que emergem das práticas de produção e reprodução socioeconômica, política e cultural em diversas escalas distribuídas pelo mundo.

Para Iná Elias de Castro (1997), o espaço só possui sentido e consistência pelas contradições, pulsões, desejos e conflitos da sociedade, contextualizados no tempo e no espaço. Ele reconhece que essa constatação fenomenológica humanista do fazer social e sua dinâmica, como flexibilidade imaginativa, deixa de ser o centro, pela incorporação que amplia o conhecimento para além das causas concretas, visíveis e objetivas.

De acordo com Castro (1997), há uma relação necessária entre o imaginário e a epistemologia. O imaginário pode ser uma alternativa metodológica para lidar com os fenômenos geográficos pelos símbolos, explicação racional ou irracional e do fenômeno.

Castro (1997) acrescenta que cada sociedade está contextualizada pela sua história e pela sua Geografia. Então, é pertinente utilizar a análise da autora acerca da inseparabilidade conceitual do espaço e política para a discussão conceitual do imaginário geográfico do espaço virtual.

Castro (1997, p. 166) resgata a análise de autores, diversos autores, como Bachelard e Sartre para conceituar imaginário como força atuante da ideia materializada em ações formadas por imagens e símbolos. Castro (1997) conclui que desvendar o imaginário significa revelar o substrato

simbólico das ações concretas dos atores sociais, tanto no tempo quanto no espaço. É a mediação entre o mundo interior e o mundo exterior, entre o real e o imaginado, ou seja, a articulação entre realidade, discurso e conhecimento. O espaço contém os símbolos do imaginário social e é componente dele, tanto emocional como material e, por isso, um campo de disputas entre interesses individuais ou de grupos.

O imaginário, nessa perspectiva, pode se revelar como um método de análise para compreensão geográfica do espaço virtual de ensino, por se apresentar na sociedade digital em constante diálogo e ação entre os sujeitos.

A Geografia pode ser analisada no contexto do imaginário por apresentar-se como um discurso pós-moderno que permite a flexibilidade do fazer e pensar a pesquisa de maneira criativa de novos conceitos com base nas distintas realidades. Portanto, as categorias geográficas podem suscitar vários discursos com possibilidades para outras reflexões, diferentes do espaço virtual abordado neste trabalho. Isto é, essa análise a partir do virtual pode ser desenvolvida nas demais categorias de análise da Geografia, o território, a paisagem, a região e o lugar.

Os argumentos de Almeida (2013) e Castro (1997) mostram que a análise pós-moderna permite utilizar de vários instrumentos técnicos e teóricos científicos oriundos de outras ciências. Além disso, chama a atenção para se considerar a história e a ação geográfica a partir das questões e dos resultados produzidos por elas em conjunto, não separadamente, ou podem ainda ser considerados separados e de maneira distinta.

Hissa (2002) colabora com as reflexões ao pontuar, as origens transdisciplinares do conhecimento científico estimulam a reflexão acerca de processos que se referem às negações e contradições da ciência. Através dos referidos processos, a ciência se estabelece e progressivamente se moderniza através da técnica e, sobretudo, se expressa por meio de domínios disciplinares. Contradição essencial: negar a sua própria origem de modo a se estabelecer como ciência.

Tal flexibilidade para aplicação teórico-metodológica permite utilizarmos do materialismo histórico e da pesquisa qualitativa: no trabalho de campo, pelo empirismo e observação, entrevistas com os docentes envolvidos no ensino regular e online-UAB em Portugal; da comparação, pela análise dos documentos das universidades: a Proposta Pedagógica Unimontes/UAB e a Proposta Pedagógica - UAB de Lisboa. Esse desenvolvimento tornou-se coerente ao ser realizado a partir da experiência e, principalmente, pela dialética e imaginação.

O arcabouço teórico-metodológico faz parte do conjunto de argumentos, para se afirmar a liberdade científica de construção geográfica do espaço virtual de ensino, fundamental para o

desenvolvimento e a conclusão da pesquisa. Com isso, utilizamos dessas possibilidades e instrumentos de investigação, em conjunto com as linhas de raciocínio científico geográfico, para análise do objeto desta investigação.

Assim, a pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa, pela análise documental das propostas de ensino das duas universidades a partir de critério de seleção de itens dos documentos das Propostas Pedagógicas das duas instituições, da licenciatura em Geografia-UAB/Unimontes e das licenciaturas-UAB/Lisboa. Nesse sentido, elegemos os *objetivos, o número de vagas disponíveis na instituição, a carga horária total dos cursos, a duração dos cursos, os períodos em que estão divididos, o material didático disponibilizado, a forma de avaliação e o apoio ao discente*. A análise comparativa teve o propósito de compreender a estrutura geral da educação a distância-online, para identificar as diferenças e semelhanças nas duas propostas de ensino dos cursos de licenciaturas.

A categoria espaço foi amplamente explorada para poder contribuir com essa análise, pois as relações sociais estão presentes em bases virtuais, que necessitam ser investigadas nas diversas construções socioeconômicas e, sobretudo, para essa discussão que emerge das relações de ensino.

Dessa maneira, buscando compreender o *virtual* proposto nesta pesquisa, optamos por definir *virtual* como uma categoria do real manifestada nas redes *online*, que pode, ou não, se tornar real de acordo com o contexto do ensino geográfico.

Ressaltamos que utilizamos o termo *espaço virtual* de acordo com a definição de Ferreira (2006) sobre *Espaço eletrônico*, definido pelas tecnologias de informação que influenciam as interações e a produtividade, representadas por computadores, redes de telecomunicações, mídia eletrônica e Internet.

Essa opção conceitual se desenvolve a partir das abordagens geográficas sobre o Espaço realizadas por Massey (2009) de que não pode existir separação entre o mundo do espaço físico e o mundo das conexões eletronicamente mediadas, pois a informação só tem utilidade em relação à localidade que habita. O espaço virtual depende do mundo material, dos pontos de acesso e da materialidade dos cabos. Ou seja, o mundo virtual depende do espaço físico.

De fato, na educação a distância-online, há articulações em diversos níveis de informação e comunicação entre os sujeitos pelas redes das TIC, que se movimentam viabilizadas pela globalização econômica, social e política.

Nesse contexto e considerando as diversidades que constituem a realidade educacional do país, a Universidade Aberta do Brasil- UAB, na modalidade de educação online, se apresenta como uma formação e qualificação diferenciada para profissionais e trabalhadores de maneira geral.

Por isso, é de grande relevância entender esse espaço, por intermédio da sua metodologia de ensino, na forma de partilha ou de produção do conhecimento. Pois o uso das TIC pelo ensino já é realidade, em muitas realidades brasileiras, não é mais novidade e pode viabilizar processos educacionais. Elas podem inserir ferramentas de auxílio, somam aos estudos tradicionais e podem proporcionar novas práticas pedagógicas, com mais liberdade de ação e reflexão.

Com isso, o advento das TIC revolucionou a relação com a comunicação e a informação, pois, se anteriormente a questão-chave era como ter acesso às informações, hoje elas estão por toda parte, sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação. Contudo, essa apropriação pode fazer ressignificar conceitos, pensamentos e práticas de ensino.

O espaço virtual de ensino se forma sob a lógica das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC na educação de modo geral. A modalidade de educação online cresceu muito no Brasil nos últimos anos, sobretudo por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Todavia, em especial o ensino superior está encontrando dificuldades para se adaptar a essa evolução tecnológica e às alterações causadas por elas. Isso, em decorrência das condições socioeconômicas distribuídas pelo país, as quais refletem as possibilidades de acessos às TIC pela população de maneira desigual no país.

Pelo caminho teórico-metodológico da Geografia e suas categorias de análise, consideramos importante o debate das transformações no contexto social do Brasil, de maneira analítica, na perspectiva dialética que ocorre pelas profundas transformações do cenário mundial da globalização e TIC.

O ensino de Geografia das redes virtuais, que vem à tona com as TIC, apresenta o espaço em processos sociais, não apenas como uma materialidade física, mas formado pelo sentido da transformação e da experiência social advindas das contradições que o geraram. Assim, esse espaço de ensino é formado por um sistema de ação entre o objeto e sujeito ou sujeito e objeto.

A importância do espaço nas análises de algumas obras de autores da Geografia, como Milton Santos, Lefebvre, Harvey, Hartshorne e outros, continua viva e atuante, em outras perspectivas de análises, para além da materialidade física e material. O espaço atual se tornou complexo e mais conflitante, seja no local, regional, nacional e no global, ao se inserir na economia mundial e apoiar-se na ideia das redes e das TIC.

Nesse sentido, a categoria geográfica para este trabalho se dá por meio do espaço na perspectiva do ensino UAB, pois buscamos uma base teórico-metodológica da Geografia capaz de discutir, de maneira específica, as transformações na sociedade atual que estão postas pelas lógicas da globalização e TIC.

Em virtude da grande abrangência de abordagens geográficas sobre o espaço, sintetizamos a análise desse espaço virtual de ensino-UAB elegendo linhas de reflexões: *o tempo, a informação/comunicação e o conhecimento* que se propagam pelas redes materiais e imateriais a partir da ação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Concordamos que várias discussões de forma crítica surgem a partir das transformações da sociedade em vários momentos históricos. Então, a Geografia, nesse caso, utiliza e se aproveita das diversas e distintas contribuições teórico-metodológicas significativas para a compreensão da realidade.

Para esse contexto, é pertinente dizer que a perspectiva pós-moderna contribuiu na análise da Geografia a partir da liberdade de incluir diversos temas, para explicarmos conceitos da realidade e refletirmos, de maneira crítica, acerca das transformações do espaço, mesmo diante de complexidades distintas e conflitantes.

A teoria e o método geográficos também podem se reafirmar com propriedade e mostrar seu arcabouço de tendência criativa e imaginativa, em fluxo contínuo de produção e explicação da realidade, capaz de ancorar em diversos paradigmas teórico-metodológicos de outras ciências.

Ademais, o pesquisador possui a liberdade criativa e a imaginação ao delinear seu caminho teórico-metodológico de análise para explicar a realidade com contributo da ciência geográfica de maneira dialética. Esse argumento supracitado é importante para esse contexto, já que as tecnologias estão inseridas em vários momentos no cotidiano das pessoas. Então, pode se apropriar do espaço como categoria de análise para compreender essas mudanças da sociedade digital, por meio do contexto do ensino a distância UAB.

As pistas para essa análise partiram dos recursos didáticos, da relação dos sujeitos, entendendo o papel docente diante dos meios tecnológicos, aplicados em um contexto diferenciado do espaço de sala de aula regular, ou seja, em um espaço virtual de ensino.

O espaço de ensino produzido pela apropriação das TIC apresenta desafios de análise, visto que o ensino UAB utiliza-se das redes online para transmitir o conhecimento e a informação geográfica. Essa comunicação pode se apresentar de forma consistente, diante dos elementos que

viabilizam práticas pedagógicas específicas, ou pode exigir uma pauta de ensino de forma contextualizada à prática docente.

A construção dialética nesse espaço de ensino nas redes das TIC produz elementos e arcabouço teórico para interpretar as novas organizações tecidas pelos fluxos de informações.

É evidente que, por meio de ferramentas tecnológicas, as relações espaço-tempo já não são mais apropriadas da mesma maneira, obrigatoriamente se direcionam a partir da dinamização de distâncias e flexibilização do tempo.

Assim, o espaço admite novas formas de análise, na medida em que o uso do computador e as redes *online* produzidas pela internet permitem o tempo de partilha de conhecimento instantâneo em espaços distintos, em qualquer parte do mundo, o que significa uma separação entre espaço/tempo, ou, ainda, pode apresentar a troca de experiências e de conhecimentos em um mesmo espaço, ligado por essas redes ao mesmo tempo. Além disso, articula formas de conhecimento com os demais espaços que trabalham igualmente com a sua produção e divulgação.

Desse modo, o ensino geográfico nas TIC está diante de grandes desafios. Dentre eles, está a necessidade de criar dinâmicas que permitam estabelecer o diálogo entre as diferentes formas de linguagem e a compreensão das formas de representação e comunicação que as TIC possibilitam às práticas tradicionais de ensino.

Em suma, esta presente tese se substanciou fundamentada na perspectiva de análise pós-moderna, com inserção da categoria espaço nas redes do ensino UAB- online, com contributo conceitual eclético-imaginativo dentro de uma linha de raciocínio com vistas ao futuro que emerge das TIC na sociedade digital, ou da tentativa desta de se afirmar como a sociedade do conhecimento.

Para o primeiro capítulo, tornou-se importante apresentarmos nossa trajetória acadêmica e profissional. Vale destacar que a formação em licenciatura plena de Geografia e a experiência profissional como docente foram fundamentais, como fonte de inspiração na elaboração do tema. As motivações e o percurso da tese são resultantes do aprendizado teórico-metodológico que apropriamos na academia e das inúmeras inquietações que adquirimos na realidade profissional. Isso porque ingressarmos na atuação docente, para o ensino regular e, em espaços diferenciados da nossa formação docente. Ou seja, atuamos também em espaços virtuais de ensino-aprendizagem advindos das TIC.

O segundo capítulo, objetivando o embasamento teórico, apresentamos as tecnologias de comunicação e informação- TIC em uma discussão geográfica sobre as concepções e aplicações das redes, as quais aparecem em todo o texto, mediante uma importância técnica instrumental, material e nós imateriais que a elas se direcionam. Também trata das transformações espaço/temporais através das TIC e a respeito da educação à distância e Universidade Aberta-UAB.

O processo histórico de construção da Universidade acende as principais bases de análises para compreensão do objeto de estudo, pois se trata de uma investigação diretamente relacionada a essa modalidade, por meio do ensino superior de Geografia, construído no interior de uma instituição universitária.

Portanto, é relevante entendermos os processos de formação e estruturação das universidades, como um todo, a fim de posteriormente compreendermos a universidade regular e, por fim, a educação a Distância, a Universidade Aberta e as abordagens epistemológicas desenhadas por meio da Geografia.

No terceiro capítulo, concernente à ênfase na investigação estabelecida a partir das TIC e às nuances de suas redes, fez-se necessário investigarmos as várias teorias que subsidiam sua base de construção.

Nessa perspectiva das redes, procedermos à análise de como o ensino de Geografia chega às redes, como são estruturados seus conteúdos e Proposta Pedagógica, interligados a questões direcionadoras ao pensamento geográfico em virtude dos avanços das tecnologias de comunicação e informação (TIC). Realizamos ampla revisão bibliográfica dos ramos da produção científica, buscando analisar as redes de modo geral e, posteriormente, analisar as redes de ensino online tecidas no curso de Geografia a distância da Universidade Estadual de Montes Claros no período de 2008 a 2012 e a UAB de Lisboa. Essa análise se realizou sob a perspectiva de autores da Geografia e da Educação que desenvolvem reflexões sobre essas temáticas.

Após debruçarmos sobre o projeto pedagógico de ensino e dados empíricos diversos sobre a UAB, no Brasil (Geografia Unimontes, 2008) e em Portugal, atentamos para as fontes teóricas primárias e secundárias que puderam traçar contribuições para análise do ensino a distância por meio do espaço construído no curso UAB. Visando à contribuição para se pensar a Geografia no contexto das categorias com o uso das TIC, será importante entendermos como se dá a articulação no espaço virtual da Geografia da rede para a sala de aula e seus instrumentos de articulação entre os sujeitos dentro desse ambiente.

Assim, no quarto capítulo, foi possível a elaboração de conceitos, compreensão e busca de caminhos que trazem, à luz da ciência, os acontecimentos geográficos sob a perspectiva tecnológica e novas construções teórico/metodológicas. Percebe-se que estes acontecimentos geográficos vêm se desenvolvendo dialeticamente e transformando as concepções espaço/tempo. Tal reflexão se dá mediante as informações obtidas no cenário brasileiro e na confrontação com informações originárias de outras realidades, no caso a realidade europeia, em específico em Portugal, por meio da Universidade Aberta de Lisboa.

As abordagens foram realizadas para analisarmos o ensino de Geografia à distância, 2008-2012, da Universidade Estadual de Montes Claros – UAB/UNIMONTES. Com vistas a compreender os aspectos pedagógicos dessa modalidade de educação, tais abordagens se concentraram no funcionamento da estrutura física, por exemplo: bibliotecas e laboratórios de informática, os recursos humanos docentes, o desenvolvimento e a estruturação do curso, o papel desempenhado por docentes e discentes nessa modalidade de educação, apoio técnico, colaboradores e outros.

Além disso, buscamos o entendimento conceitual de inclusão e exclusão, uma vez que o acesso às TIC faz parte de processos excludentes de grande parte da população brasileira, e por outro lado há iniciativas de políticas públicas de inserção às TIC por meio das instituições públicas de educação no Brasil. Essa dicotomia se apresenta pelos números de domicílios com acesso à internet e pelas possibilidades de os estudantes se inserirem nos espaços virtuais de ensino, como também estarem conectados às nuances globais da sociedade digital como um todo.

No quinto capítulo, o objetivo foi de avaliarmos a estrutura geral do curso de Geografia-UNIMONTES- 2008 a 2012- e o ensino a distância superior público segundo os parâmetros colocados por órgãos oficiais acerca da modalidade de educação virtual. Em um primeiro momento, por meio do Centro de Educação a Distância CB, foi realizada observação, análise de documentos, dados e informações do curso e, posteriormente, analisaram-se documentos dos órgãos de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e impressos e/ou sites da web, dissertações, teses e artigos específicos.

A fim de entendermos o funcionamento e a estrutura do curso, analisamos o Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia à distância para confrontação com o Projeto Político pedagógico do curso de Geografia presencial. Esse instrumento permitiu coletarmos informações contidas na instituição sobre a estrutura e o desenvolvimento do curso.

O material didático pedagógico contribui para apresentar o panorama geral do curso de Geografia da Unimontes 2008 a 2012 e, principalmente, refletirmos a respeito da categoria geográfica espaço, inserida nesse contexto, articulada às questões de construção epistemológica produzida no ensino da Geografia. Pois a modalidade supracitada vem sendo discutida e trabalhada mediante as peculiaridades das novas tecnologias de informação e comunicação.

No sexto e último capítulo, de posse das informações teóricas e empíricas levantadas, desenvolvemos, qualitativamente, as análises que possibilitaram traçarmos o panorama epistemológico nos usos das TIC no ensino de Geografia à distância, por meio das propostas dos cursos de licenciaturas em realidades diferentes: o funcionamento, a estrutura, o material didático na perspectiva dos sujeitos que os produzem e que os consomem e como se dá a Geografia, em virtude dos avanços das TIC.

Assim, foi possível entender como se dá o processo no lugar para a rede, a partir da experiência da UAB Unimontes em Montes Claros, bem como pensar a formação docente em Geografia, o seu formato, a linguagem e a perspectiva do lugar inserida na rede.

Com o intuito de verificarmos o ensino de Geografia nas estratégias da rede, são levantadas reflexões a partir da articulação do curso na instituição e a interlocução professor/aluno do curso. Posteriormente, desenvolver-se-ão linhas de confrontações dos dados encontrados sobre o ensino da Geografia, com as peculiaridades das novas tecnologias de comunicação e informação e o conhecimento.

Ademais, buscamos analisar entrevistas realizadas com professores de experiência comprovada em ensino regular no contexto do ensino superior e a distância por intermédio da Universidade Aberta de Lisboa. Com isso, almeja-se apresentar as experiências globais e locais da EaD-UAB de Lisboa e Brasil, mostrando como o ensino virtual se apresenta em uma experiência mundial. Ou seja, o espaço virtual pode articular o particular, o geral, o local e o global em redes fluidas de espaço/tempo.

Além disso, almejamos evidenciar os alcances e as limitações do ensino a distância online frente aos desafios das relações no espaço virtual, a articulação docente e discente, a partir da nossa experiência e, sobretudo, sugerir uma proposta de disciplina para o currículo de ensino de Geografia, pretendendo a formação docente direcionada à articulação da informação e comunicação no espaço virtual de ensino.

1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL, FUNDAMENTOS TEÓRICOS E A EXPERIÊNCIA: PRESSUPOSTOS DA ELABORAÇÃO DE TESE

1.1 O percurso acadêmico

O Ensino médio profissionalizante: é importante destacar que minha formação foi, desde o princípio, no ensino primário e fundamental, desenvolvida em escolas estaduais públicas. Além disso, é importante ressaltar que, naquele período, nas décadas de 1970 e 80, havia poucas escolas públicas e privadas. Em virtude das condições político/econômicas do Brasil e, principalmente devido às condições ainda mais precárias pelo interior do país, as vagas no ensino fundamental eram poucas e concorridas.

A cidade onde nasci e cresci, Montes Claros, no norte de Minas Gerais, se insere nesse contexto e, para que pudesse ingressar na escola, foi necessário realizar processos seletivos. As difíceis condições socioeconômicas influenciaram na minha formação, e abandonei o ensino fundamental durante alguns anos. Nesse período, tentei conseguir trabalho. Porém, em razão da menoridade e da falta de qualificação adequada, desenvolvi trabalhos temporários e mal remunerados.

No ano de 1998, ingressei no ensino médio e, no último ano, o curso era também profissionalizante, onde poderia escolher entre o curso de contabilidade e magistério. Eu já possuía um grande fascínio pela docência, então optei pelo curso de magistério.

Graduação: o ingresso no ensino superior foi mais um grande desafio, pois mais uma vez deveria ser realizado um processo seletivo. As vagas no ensino superior em Montes Claros eram poucas e muito mais concorridas naquele período. Não havia financiamentos públicos para estudar em faculdades particulares, iguais aos que existem atualmente, Fies e outros. Não podia cogitar concorrer para estudar em outra cidade, devido à condição familiar de dona de casa.

A escolha do curso de Geografia foi em virtude do meu interesse pela docência e o curso da Unimontes ser em Geografia licenciatura plena. Assim, considero que descobri a Geografia e, ao mesmo tempo, que ela me descobriu como uma possibilidade de formação profissional para a docência. Não tive dúvidas em marcar tal opção de curso na inscrição do vestibular.

Ingressei em fevereiro de 2003 no curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros, MG. O grande desafio enfrentado foi o de conciliar o estudo e as tarefas do lar. Os trabalhos de dona de casa e mãe já vinham acontecendo desde o ensino médio profissionalizante, contudo, no curso superior, as exigências são bem maiores. Eu passava muitos finais de semana reunidos, estudando com os colegas e, além disso, comecei a trabalhar na docência, como professora autorizada substituta do Estado de Minas Gerais, concorrendo com alguns contratos temporários, principalmente nas áreas rurais circunvizinhas ao município de Montes Claros.

O período de graduação foi, sem dúvida, muito intenso, pois, desde o início, me interessei pela extensão e pesquisa. Nesse sentido, tive a oportunidade de participar do *Programa de Extensão Universidade Solidária*, o qual serviu para aguçar, ainda mais, o interesse pela Geografia e, sobretudo, pela docência. O programa foi amplo e durou quase um mês em um município considerado um dos mais carentes do norte de Minas Gerais. Foram realizadas várias ações interdisciplinares, especialmente voltadas para a Geografia, diversas ações relacionadas ao meio ambiente com ênfase nas características naturais regionais e do local.

Essa participação me trouxe a inspiração para desenvolver um projeto de *iniciação científica*, sob o título *A Geografia e as Redes de Solidariedade no Projeto Unimontes Solidária*, e o Trabalho de Conclusão de Curso- TCC, *Unimontes Solidária: Extensão Universitária e Redes de Solidariedade*. Concluí a licenciatura em 2006.

A experiência na iniciação científica, a produção do TCC e a publicação de artigos em eventos nacionais, regionais e locais, em torno do tema da universidade e extensão, despertaram o meu interesse pela pesquisa. No último ano do curso, tive a oportunidade de participar do processo seletivo para o mestrado. Fui aprovada e, assim, pude continuar meu desenvolvimento intelectual no meio acadêmico.

Pós- Graduação: Mestrado, em março de 2007, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social- PPGDS da Universidade Estadual de Montes Claros- MG, que foi concluído em março de 2009.

Tive a oportunidade de enfrentar o desafio de cursar disciplinas de temas diversos de outras ciências e abordar a Geografia de maneira interdisciplinar. Esse trabalho resultou na dissertação intitulada: *Universidade Extramuros: Concepções da Extensão Unimontes e a sua relação com o desenvolvimento social regional -1962-2008*. Defendida e aprovada em abril de 2009 pela banca constituída pelas professoras doutoras Ilva Ruas Abreu (UNIMONTES), Simone

Narciso Lessa (UNIMONTES), Luciene Rodrigues (UNIMONTES), orientadora, e o professor doutor Casimiro Manuel Marques Balsa (UNL- Portugal), Coorientador.

A princípio, na *Graduação* em Licenciatura plena em Geografia, fomos conduzidos a imaginarmos possibilidades de disciplinas que poderiam contribuir de maneira mais significativa para nossa formação docente. Prosseguindo no *Mestrado* no Programa de Pós- Graduação em Desenvolvimento Social- PPGDS da Universidade Estadual de Montes Claros- MG, enfrentamos o desafio de cursar disciplinas de temas diversos, de outras ciências e abordar a Geografia de maneira interdisciplinar.

O *Doutorado* foi resultado de mais uma conquista que exigiu esforço em elaborarmos o projeto e os inúmeros períodos de estudos para aprovação no processo seletivo. A aprovação no processo seletivo para o Programa de Pós - graduação do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (IGUFU) aconteceu em 2013. As disciplinas a serem cursadas para obtenção de créditos contaram com autonomia e a possibilidade de serem realizadas em outros programas de Pós- graduação, como também em cursos, com a devida concordância do professor orientador. Assim, as disciplinas puderam ser definidas a partir da afinidade ou interesses com o tema de pesquisa.

A ordem de classificação na seleção do doutorado permitiu a contemplação de bolsa de pesquisa/ CAPES e, também, possibilitou o ingresso no estágio de doutorado sanduíche em Portugal, pelo Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE/CAPES.

Nesse sentido, após realizarmos as disciplinas e defendermos o projeto de pesquisa, optamos pelo estágio doutoral no centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - CICS-NOVA, Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Nele, pudemos conhecer outras realidades de Universidade e modelos pedagógicos para a Educação virtual, como a Universidade Aberta de Lisboa. Foi importante presenciarmos outras experiências além da modalidade online, voltadas à educação, de maneira geral, na Universidade Nova de Lisboa e no curso de Geografia no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - IGOT na Universidade de Lisboa.

Durante o período de estágio em Lisboa/Portugal, participamos de diversos eventos relacionados ao tema de pesquisa, vários trabalhos de campo; Participamos de workshop doutoral na Universidade do Minho, em Guimarães/Portugal.

No período de doutoramento, pude desenvolver textos e artigos sobre o tema que subsidiou o andamento da tese. Alguns desses artigos foram relacionados às disciplinas que

realizamos para conclusão dos créditos. E outros já estão publicados em revistas científicas, responsáveis e essenciais para despertar a nossa imaginação criativa, no sentido de atrelarmos nossa experiência às investigações, quanto aos desafios da educação envolta nas TIC.

1.2 A experiência profissional docente

A experiência profissional no ensino teve início na educação básica estadual, depois como professora no Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Montes Claros; tutora e professora formadora à distância, na Graduação e na Pós-Graduação; autoria de caderno didático pedagógico da UAB, no Centro de Educação a Distância –CEAD na Universidade Estadual de Montes Claros- MG.

A formação, a experiência docente em Geografia e argumentações amplamente desenvolvidas no decorrer desse texto fizeram parte das inquietações e dúvidas que acumulamos durante a formação e após nosso ingresso na docência no ensino superior. Vejamos algumas: Os motivos de escolha das disciplinas para o Currículo dos cursos de licenciatura? Quais as contribuições das disciplinas para os cursos? Como são selecionadas as disciplinas para os cursos de licenciaturas?

Nesse propósito, pensamos que as disciplinas obrigatórias elaboradas para os cursos de licenciatura em Geografia devem ser voltadas para a ciência geográfica, tanto para seu objeto, como para os seus objetivos. Com isso, sentimos a necessidade de uma formação docente mais atualizada com a realidade, que possa se inserir cada vez mais nos movimentos de transformação da sociedade.

As dificuldades encontradas serviram de inspiração para imaginarmos uma forma de contribuir objetivamente na formação dos futuros professores de Geografia.

Por outro lado, as diversas possibilidades de uso das mídias na educação, rádio, TV e o computador, sobretudo na educação básica, suscitaram inúmeras indagações para possíveis investigações. As investigações desta tese se direcionaram para as transformações globalizantes das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

Sendo assim, seguimos as reflexões da nossa trajetória da graduação, da iniciação científica, do trabalho de conclusão do curso e também do mestrado. Contudo, para além da discussão do ensino superior e universidade extramuros, via extensão universitária, evoluímos para

uma análise mais abrangente da universidade em torno das transformações que emergem da sociedade digital.

A intenção foi provocarmos reflexões sobre o contexto teórico-metodológico da Geografia emergente das redes de ensino virtual. Ou seja, nossa análise girou em torno do ensino de Geografia da Universidade Aberta no espaço virtual, buscando o contexto maior das transformações da sociedade pelas tecnologias.

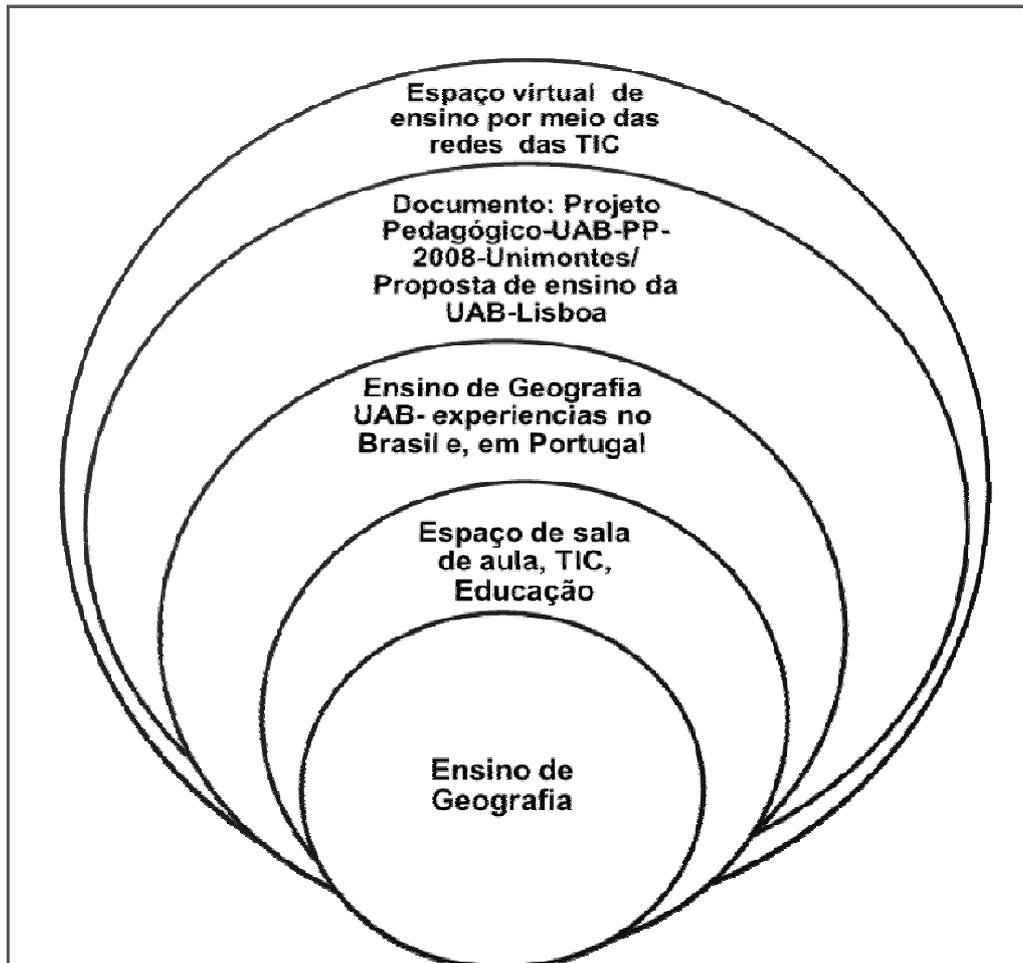
A preocupação se construiu em torno da formação do professor de Geografia, em meio às tecnologias virtuais que emergem e suscitam novas necessidades de se pensar o ensino de geografia para o futuro, em contextos de transformações da sociedade digital pelas TIC.

Isto posto, pensamos que a formação do professor de Geografia deve ser direcionada para as inovações que se apresentam em movimento contínuo na sociedade. Diferente das ciências cartesianas mais objetivas, a Geografia possui, como objeto de análise, as relações dos sujeitos nos diversos espaços.

1.3 Motivações da formação e a experiência docente: O percurso da tese

O modelo de investigação desta tese, apresentado na Figura 1, surgiu a partir das diversas reflexões apresentadas durante e após a formação da Licenciatura Plena em Geografia e experiência profissional docente.

Figura 1- Percurso das análises do Espaço virtual de ensino EaD/UAB



Autora QUEIROZ, A. M. D. (2015)

O modelo de tese partiu da percepção de que a educação na sociedade atual está encontrando dificuldades para se adaptar ao ritmo da evolução tecnológica e das alterações causadas pelas tecnologias. Estas abrem muitas possibilidades para a disseminação da informação e comunicação, mas, por outro lado, torna-se difícil a seleção e apropriação adequada desse conhecimento e dessas ações na sociedade.

Considerando as diversidades que constituem a realidade educacional do país, a Educação a Distância-UAB se apresenta como uma formação e qualificação diferenciada para profissionais e trabalhadores de maneira geral e, mais especificamente, para a educação em sua prática dialógica e interativa. Com isso, a educação vem enfrentando mudanças significativas na sua didática, na sua forma de avaliar e na sua metodologia pela fluidez e autonomia do aprendiz.

O papel da educação pode possuir vários pontos significativos, quanto à aquisição e contextualização do conhecimento. As mudanças são significativas, com a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e inserção na sociedade tecnológica. Usando de ferramentas tecnológicas, o tempo e o espaço já não são mais apropriados da mesma maneira, levando em consideração que podem proporcionar, em grande parte, uma gestão de estudos sem distância e sem tempo engessado e fixo.

O novo desafio que se apresenta na educação geográfica, frente a esse novo contexto, é como orientar o aluno, na busca de conhecimento e, principalmente, como fazer para que ele saiba aplicar esse conhecimento de forma independente.

O professor tem a vantagem de ter o acesso mais rápido às novas configurações espaciais e territoriais, às transformações geopolíticas e imagens em tempo real, que se transformam mais rapidamente e podem ser transformadas em ferramentas para uso didático. Trata-se de um compromisso coletivo que pode passar aos discentes um novo sentido pelas tecnologias, uma fonte diferencial do método de ensino tradicional.

O papel do professor em cursos de educação a distância se transforma e produz novas formas de transmitir conhecimento. O professor se torna um organizador, orientador e facilitador de informação, e os estudantes se interagem, das mais diferentes formas, sendo a modalidade a distância responsável pelo diferente ritmo de aprendizagem.

As contradições do processo em questão também são percebidas, sobretudo por essas redes se constituírem de ações, principalmente direcionadas pelo professor.

As habilidades do professor se direcionam pela teoria e pelo método utilizado para ação, com as técnicas numérico-cartográficas aplicadas em escala local, regional e nacional, com visão e espírito crítico. Além disso, é possível encontrarmos pistas na análise do espaço de ensino virtual no contexto da UAB, pois este se encontra em constante expansão das suas bases e redes para análise.

Essa condição se deve às relações entre os homens e seu meio ambiente e, mais especificamente, à reflexão crítica sobre suas bases de análise teórico-metodológicas. Isso porque o fator principal do processo de ensino-aprendizagem em Geografia com as novas tecnologias pode ser, sem dúvida, a presença de um estímulo que leve o aluno à ação. Tal ação consiste em diferentes códigos de comunicação utilizados para despertar no aluno os impulsos necessários para expressar e receber mensagens, com eficiência. Nessas redes, os espaços se comunicam e se interligam entre o velho e o novo de maneira dinâmica e instantânea, pontual e subjetiva.

Nesse contexto de estímulo aluno/aprendiz, a informação e a comunicação são constantemente simultâneas e fortemente conflitantes e dialéticas, nutridas pelas demandas do ensino. A informação é buscada e encontrada nas redes da TIC no espaço virtual, em oposição à busca investigativa tradicional, por exemplo o dicionário impresso, as enciclopédias e o Atlas Geográfico impresso. Apesar do estímulo de consulta direcionado pelo professor, eles perderam sua visibilidade no mundo real, tornando-se obsoletos. Contudo, estão presentes no espaço virtual das TIC pelos sites de busca gerais como o *Google*, como pelos sites oficiais como o IBGE, INPE e outros.

O trabalho do professor de Geografia com as diversas mídias abrange metodologia e critérios pormenorizados, visando desenvolver no aluno habilidades básicas de inter-relações com o meio geográfico, transmitir e receber ideias sobre o universo geográfico.

As consequências culturais e sociais provocadas por uma tecnologia emergente não podem ser compreendidas isoladamente, pois, assim como os meios de comunicação, ora se integram e complementam, ora competem entre si. O uso da tecnologia no processo de aprendizagem do aluno, dependendo da concepção educacional, pode favorecer as diferentes formas de comunicação e representação de ideias. A característica de propiciar a interação e a construção colaborativa de conhecimento da tecnologia de informação e comunicação evidenciou o potencial de incitar o desenvolvimento de habilidades de escrever, ler e interpretar textos.

Os recursos didáticos também são importantes na análise, mediante os usos tecnológicos aplicados à educação, porque a apropriação das tecnologias, o conhecimento e a informação educativa viabilizam para o docente outro papel, ao apresentar-se de formas diversas, diante dos conceitos sobre a aquisição do conhecimento, dos elementos que viabilizam práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem relevantes na partilha, ou construção de um novo conhecimento. Assim, facilita repensar uma pauta de ensino com uso desses instrumentos originários da técnica de forma contextualizada à prática docente.

Um aspecto importante é levantado por Moran (2008), que salienta que a informática e a internet, grandes ferramentas pedagógicas, precisam ser apropriadas e incorporadas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Com o novo instrumento de trabalho, fica garantido o acesso à informação, às novas mídias de comunicação.

Pires (2012) afirma que a comunidade organizada dos geógrafos do Brasil e da América Latina precisa ter um posicionamento claro sobre qual é a alternativa mais viável neste embate. Certamente, devemos atuar e garantir a liberdade de uso da tecnologia do software, em nosso meio,

no exercício ético e cotidiano de nossas atividades profissionais, a fim de que não nos excluamos, voluntariamente ou involuntariamente, das tendências futuras de crescimento e aperfeiçoamento de nossa formação científica e cidadã.

O autor conclui ser necessária a defesa dos direitos à universalização do acesso à internet para inserção no ciberespaço, considerando a promoção de políticas públicas favoráveis à redução de custos para aquisição de equipamentos (hardware), implantação do software livre e expansão do acesso público.

O fato é que as tecnologias educativas podem contribuir para a educação como uma proposta didático-pedagógica sedutora, permitindo o estabelecimento da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Além disso, viabiliza a construção de novos conhecimentos, articulando-os com os demais espaços que trabalham igualmente com a sua produção e divulgação.

O professor de Geografia pode ter, como vantagem, o acesso mais rápido às novas configurações espaciais e territoriais, às transformações geopolíticas e imagens em tempo real, que se transformam mais rapidamente em ferramentas para uso didático na educação, um compromisso coletivo que possa passar aos discentes um novo sentido das tecnologias educacionais, como fonte de renovação do método de ensino.

Por isso, entender as novas ideias e conceitos digitais é relevante para dinamizar as extremidades das práticas de ensino geográfico mundial, dando um sentido diferente ao conhecimento. Desta forma, implica-se um conhecimento crítico da realidade na qual se desenvolve o trabalho do professor, com a criação de diferentes formas de ensinar a Geografia, com conteúdos suscetíveis de diferentes interpretações.

Consoante enfatiza Cavalcanti (2002), o enriquecimento das diferentes interpretações na Geografia conduz à necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade, para refletir sobre a problemática espacial à luz das contribuições de uma teoria social crítica.

Conceitos como os de estado, nação, cultura, imperialismo, dependência, centro, periferia, marginalidade, muito importantes no pensamento geográfico, estão sendo colocados em questão, sobretudo com a globalização da sociedade, seja por ganharem conotações substancialmente novas, seja por terem perdido seu poder explicativo.

Nesse contexto, o mundo em movimento é o que conta na ação educativa, e cria influências múltiplas, que exigem do professor um redimensionamento de sua ação, já que o

trabalho envolve o conteúdo da Geografia e a preocupação em trabalhar com diferentes e complexos tipos de valores.

Com o avanço da tecnologia, o ensino nas mais diferentes áreas, especialmente na Geografia, tem como pano de fundo esta perspectiva de processos evidenciados com as mudanças na estrutura. Sobre esse aspecto, Castrogiovanni (1998) destaca que, com as tecnologias modernas, os meios de comunicação passam a orientar, a conduzir o comportamento social. Eles ultrapassam as fronteiras políticas e culturais, rompem com as barreiras linguísticas, com os regimes políticos e religiosos, com as desigualdades e diversidades socioeconômicas.

É importante frisar que essa ferramenta de integração do aluno ao ensino da Geografia pode ajudar no desenvolvimento do ambiente problematizador, onde questões são colocadas para discutir e refletir acerca de assuntos variados. A constituição desse ambiente torna real e efetivo o contato dos alunos com as leituras dos textos veiculados pelas mídias, assim precisa ser orientado de modo a possibilitar que se possa distinguir o contexto em que os artigos foram produzidos.

Sobre o lado didático, o uso de meios de comunicação de massa e enciclopédias, ao trabalhar o senso crítico nos relacionamentos estabelecidos por meio das mídias, Castrogiovanni (1998) ressalta que, com a globalização, há uma tendência de tornarem-se tudo representações estilizadas, realidades pasteurizadas e virtuais. O específico precisa ser homogeneizado, integralizado nos padrões universais. Tudo se globaliza, como se as coisas, as pessoas e as ideias se transfigurassem pela "magia" da multimídia.

2 ABORDAGEM GEOGRÁFICA ESPAÇO/TEMPORAL: A EDUCAÇÃO SUPERIOR POR INTERMÉDIO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO-TIC

A intenção deste capítulo é apresentar algumas análises que embasam teoricamente o tema em discussão, o espaço de ensino de Geografia que emergiu das Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC¹, e vem se desenvolvendo por meio da Educação a Distância- EaD/UAB. Para esse fim, analisamos as categorias geográficas espaço/tempo na perspectiva do materialismo-histórico.

O objetivo principal é contribuir na compreensão dos acontecimentos geográficos sob a perspectiva tecnológica a partir da prática de ensino *on-line*.

Nesse sentido, reflete-se sobre as Tecnologias de Informação- TIC, com vistas à elaboração de argumentos que fundamentem o tema desta pesquisa de doutorado. Para a abordagem, utiliza-se, principalmente, das análises de tempo/espaço desenvolvidas em algumas obras de Milton Santos, Espaço e Método (1997); Espaço e Sociedade (1979), a Natureza do Espaço (2006), e da obra Condição pós-moderna, de David Harvey (1996).

Por meio destes, foi possível refletir acerca das novas percepções de espaço/tempo que se apresentam instantaneamente nas redes das TIC oriundas das transformações atuais da sociedade digital.

2.1 As possibilidades espaço/temporais nas redes das TIC

A intenção de discutir sobre as categorias espaço e tempo se deve às transformações tecnológicas que aproximam os indivíduos no tempo, por meio da tecnologia *on-line*, que significa estar em contato imediato em várias partes do mundo. Ou seja, o indivíduo está em espaços diferentes pelo mundo, mas está tecendo uma rede de conhecimento em tempo real. Então, pode-se afirmar que o tempo e o espaço ora estão juntos, ora podem estar totalmente separados por meio da tecnologia virtual.

¹ QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte & SANTOS, Rosselvelt José. Produção de conhecimento geográfico virtual: Abordagens sobre Tempo/Espaço. Revista Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 26, 2015, p. 152-168 | doi: 10.12957/Geouerj.2015.6826.

A produção e a partilha de conhecimento por meio das TIC requerem reflexões, sobretudo no campo do ensino da Geografia, pois se mostram em constante transformação didático-pedagógica, tanto para a prática docente, como para a produção de conhecimento discente.

Na análise das categorias geográficas espaço/tempo, utilizamos principalmente dos autores Milton Santos e David Harvey, cujos trabalhos foram construídos à luz do método materialismo- histórico. Traçam dialeticamente linhas de reflexões a partir das transformações históricas da sociedade, principalmente da técnica para produção capitalista. As ideias desses autores são passíveis de articulações com a produção no espaço virtual de ensino geográfico e com as mudanças na compreensão espaço/temporal direcionado ao tema aqui proposto. Assim, apresentamos a princípio o método de análise, e posteriormente discutimos as mudanças apresentadas pelas TIC por meio do acesso crescente à informática e à internet, as quais possibilitaram o desenvolvimento da Educação à Distância (EaD/UAB) no mundo e no Brasil.

Seguindo nas relexões, apresentamos pelas linhas de reflexão do desenvolvimento das TIC no ensino geográfico que transformam as percepções no método de análise das categorias espaço/tempo, por meio das novas perspectivas tecidas nas redes do ensino da Geografia.

Para compreensão geográfica do espaço/tempo que se deseja discutir, é necessário apontar o método Materialismo Histórico - Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)-, que foi considerado como a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas da vida em sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança “fundamental na interpretação dos fenômenos sociais, que, até o nascimento do marxismo, se apoiavam em concepções idealistas da sociedade humana” (TRIVINOS, 1987, p.51).

O materialismo- histórico atende as necessidades paradigmáticas como arcabouço ao tentar interpretar os fenômenos sociais oriundos das transformações na sociedade de produção capitalista. Tais transformações se apresentam na atualidade pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação- TIC e culminam em mudanças significativas nos modos de vida e produção do conhecimento, por exemplo na Educação a Distância – EaD/UAB.

Nesse contexto, as categorias geográficas podem ser interpretadas a partir das transformações da sociedade inseridas nas TIC, que culminaram no espaço virtual de ensino de Geografia. Essa transformação altera a forma de produção do conhecimento, à medida que constrói em si tempo instantâneo e espaços virtuais de produção de conhecimento que modifica o ensino-

aprendizagem pela rapidez das informações e necessidade de compreensão e retorno dessas informações com maior rapidez e agilidade.

As abordagens de autores que desenvolvem suas investigações ancoradas, a princípio no materialismo histórico, como Milton Santos e David Harvey trazem pistas para que desenvolvamos linhas de reflexões inerentes as novas possibilidades de inovações do conhecimento a partir das redes nos espaços virtuais de ensino.

Algumas obras de Milton Santos, dentre elas os livros Espaço e Método (1997); Espaço e Sociedade (1979), a Natureza do Espaço (2006), se afirma pelo método do marxismo e apresenta o espaço como atuante pela ação, ou seja nas palavras de Milton Santos o espaço tem “uma vida”. Portanto existe um processo de formação e transformação do espaço, ou ainda um espaço *fragmentado*, as redes formadas pelas empresas globais e na comunicação de massa e o espaço técnico-científico informacional, a informação, o conhecimento instantâneo, o desenvolvimento da microeletrônica e da informática.

Essa argumentação mostra o espaço dentro da ótica materialista histórica, ora provido de fronteiras físicas ou subjetivas a luz dos movimentos sociais, ora servindo a princípios das necessidades capitalistas desprovido de fronteiras.

Seguindo essa premissa, pode-se afirmar que Santos (1994), considera que: por *tempo*, o transcurso, a sucessão dos eventos e sua trama. Por *espaço* vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos e em cada momento, mudam juntos o tempo, o espaço e o mundo. Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser intelectualmente reconstruídas em termos de sistema, isto é, como mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições.

Na verdade, o tempo e o espaço não se tornaram vazios ou fantasmagóricos como pensou A. Giddens, mas, ao contrário, por meio do lugar e do cotidiano, o tempo e o espaço, que contêm a variedade das coisas e das ações, também incluem a multiplicidade infinita de perspectivas. Basta não considerar o espaço como simples materialidade, isto é, o domínio da necessidade, mas como teatro obrigatório da ação, isto é, o domínio da liberdade (SANTOS, 1994, p. 17)

Para Santos (1994) o tempo-espaço é o momento da história no qual chegamos à possibilidade de uma noção concreta de espaço-mundo e de tempo-mundo, um tempo cheio e um espaço cheio, uma totalidade empírica. Então, chegamos a essa ideia de mundo- mundo, de uma

verdadeira globalização da Terra, exatamente a partir dessa comunidade mundial, impossível sem a mencionada unicidade das técnicas, que levou à unificação do espaço em termos globais e à unificação do tempo em termos globais.

O espaço é tornado único, visto que os lugares se globalizam. Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo (no que ele é, mas também naquilo que ele não é), já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicação. Mas o tempo é também unificado pela generalização de necessidades fundamentais à vida do homem, de gostos e desejos, tornados comuns em escala do mundo. Estas limitam a concretização das ocasiões. “Ciência, tecnologia e informação são a base técnica da vida social atual — e desse modo devem participar das construções epistemológicas renovadoras das disciplinas históricas” (SANTOS, 1994, p.20).

O autor acrescenta que, na realidade, o tempo do lugar é um conjunto de tempos dentro desse tempo do lugar, que corresponde a possibilidades diferentes dos indivíduos — mas não somente dos indivíduos, como também das empresas — de utilização do tempo e do espaço. Além disso, afirma:

A questão do tempo e da materialidade do espaço deve ser estudada pelo problema técnico. As técnicas é que trazem a definição de materialidade. Exagerando, diríamos que até a própria natureza poderia ser estudada do ponto de vista técnico — é um certo exagero, licença poética. E o evento, que é a sociedade, vai se encaixando nesses objetos. [...] temos, então, de um lado, o tempo das ações e, de outro o tempo da materialidade. É assim que penso na associação das noções "de tempo e espaço. As ações são uma possibilidade vaga ou concreta oferecida por um momento preciso da história (SANTOS, 1994, p. 91)

As análises de tempo e espaço, sob a ótica de Milton Santos, se apresentam a partir dos pressupostos filosóficos que buscam no movimento histórico do homem na sociedade suas relações de trabalho, sociais, políticas e culturais e paradigmas para definir os seus contornos e área de abrangência. A técnica foi utilizada por Santos para desenvolver linhas de reflexões acerca de conceitos de tempo e espaço.

Nas ideias de Milton Santos (2002), que lembra a grande aplicabilidade do conceito de redes, a sua ampla utilização afrouxa seu sentido e, por isso, elas (as redes) deveriam ser conformadas a dois únicos significados: aquele que considera apenas sua realidade material, ou seja, o conjunto de objetos criados em diferentes épocas, que, fixos no espaço, articulam os locais, e o outro, que considera a rede também como um dado social ou político, formado pelas pessoas, informações e valores que por ela circulam.

Assim, utilizamos dessas reflexões para afirmar que as TIC trouxeram novas abordagens de discussão epistemológica de tempo e espaço a partir do ensino no ambiente virtual,

de modo geral e, principalmente do ensino da Geografia, disponibilizadas por meio da educação à distância. Com isso, o tempo e o espaço adquirem novas formas de análise à medida que o uso da TIC, por meio do computador e das redes virtuais, produzidas pela internet, permitem o tempo de construção de conhecimento instantâneo em espaços distintos, em qualquer parte do mundo, o que significa uma separação entre tempo/espaço; Ou, também, pode apresentar a troca de experiências e de conhecimentos em um mesmo espaço, ligado por redes online.

Tal abordagem se faz necessária, pois surgem novos direcionamentos propiciados ao ensino sob a premissa da educação, que impulsiona discussões sobre o conhecimento geográfico. As discussões criam condições para formulação de teorias que se desenvolvem e reivindicavam um estatuto epistemológico. Essa postura se manifesta em contraposição a uma realidade já estabelecida e busca o conhecimento como meio para novas concepções para com base na especificidade do ser humano.

Essa afirmação separa o espaço e o tempo e se difere das discussões epistemológicas do método de análise do espaço nas obras de Milton Santos, que aproxima tempo e espaço. Nesse caso, como exemplo, pode-se citar as aulas por videoconferência ou laboratórios coletivos de pesquisa informatizada, pelas quais as redes virtuais podem transmitir e trocar informações em tempo real, em qualquer parte do mundo.

David Harvey (1996), na obra *Condição Pós-Moderna*, analisa as relações de mudança do capital a partir da dialética tempo/espaço. Assim, as forças motrizes da história na produção da sobrevivência dos homens assumem dimensões do espaço e do tempo que se tornam relevantes.

Nesse contexto, Harvey (1996) defende que a reprodução da vida social é criada através de processos materiais através do tempo e espaço. Para Harvey, o capital atua dialeticamente com o espaço, por meio da industrialização e da urbanização, e o tempo, a partir do século XIX, foi responsável pela modernização do capitalismo na “*chamada era Fordista*”. O tempo, nesse sentido, foi considerado como símbolo de riqueza, de agilidade no processo de produção, e o espaço foi considerado como estático, fixo e não dialético.

Harvey (1996) esclarece que, apesar de o tempo estar sempre em movimento e o espaço estar imóvel, os dois não podem ser compreendidos separados da ação social, sempre variam e alteram as posturas individuais e coletivas de forma global e, primordialmente, sem fronteiras. O autor acrescenta que esse fruto espaço-temporal da pós-modernidade está marcado por meio de inovações nas condições de trabalho e na produção de imagem de distintos significados com grande poder de imaginação.

Esse argumento de Harvey (1996) mostra que as relações de produção são responsáveis por determinar o tempo e o espaço. As novas modalidades produtivas surgem agregadas a mecanismos de produção, mercado e consumo que se movimentam em forma de financiamentos globalizados de capital especulativo, fictício, descentralizado com o poder de inserir ou excluir mercados competitivos. Esse constante movimento assume configuração a partir de modelos primitivos ou modernos, de acordo com o contexto no qual está inserido, independente de abordagem temporal ou espacial.

A importância desse resgate do método de exame de Santos e Harvey servira para mostrar como esses autores se utilizaram das categorias geográficas espaço/tempo. Em suma, na perspectiva de David Harvey, o tempo e o espaço se interagem de forma dialética por meio da ação social, de forma global e sem fronteiras, marcada por meio de inovações nas condições de trabalho e na produção de imagem de distintos significados com grande poder de imaginação. Mostra uma dialética entre tempo e espaço que, dependendo da sua representação, pode ser de forma global e desprovida de fronteiras. Na perspectiva de Milton Santos, possibilidades de espaço/tempo podem ou não produzir fronteiras em consequência das relações da sociedade.

Assim, espaço/tempo podem ser categorias importantes, capazes de servir como método de análise na busca da compreensão das novas construções de conhecimento oriundas do ensino virtual.

É possível afirmar que, a partir do desenvolvimento das TIC, as relações de produção da sociedade tornam-se responsáveis em definir formas promissoras de aquisição de conhecimento *on-line*, que podem se apresentar em tempo instantâneo, por meio das tecnologias pelas redes da internet e, ao mesmo instante, podem se apresentar independentemente do espaço que o indivíduo ocupa no planeta.

Esses pressupostos dependem das necessidades nas relações políticas e econômicas de reprodução do modelo capitalista vigente em cada momento histórico. É pertinente ressaltar que a produção de conhecimento em tempo real movimenta a educação, a economia, a política e as relações de produção.

A TIC e as redes de ensino geográfico podem ser compreendidas utilizando das reflexões dos autores Milton Santos e David Harvey na medida em que o avanço do conhecimento científico se faz pela (re)construção dos objetos ou da invenção de novos, no confronto com as ideias estabelecidas e constantemente reproduzidas. Assim, também é relevante a seguinte afirmação:

O espaço, enquanto recurso humano limitado e desigualmente distribuído, constitui um local de confronto pela sua apropriação, interpretação e utilização por parte dos atores sociais, em regra inseridos em grupos sociais. O espaço por um lado, como o tempo, constitui uma das condições e eixos inerentes à sociedade humana, por outro, a organização do espaço comporta a marca da ação humana. “As realidades espaciais constituem não só locais de reprodução social, como também testemunhos da memória colectiva de um agrupamento humano, do seu percurso histórico, das suas vicissitudes e contradições, não só internas como face ao exterior” (PORTAS, 2006, p.187).

Portanto, a produção e reprodução humana ao longo da história, vindo passando por inúmeras modificações tecnológicas, oriundas da revolução técnico-científica. O século XXI é a era da informação, com significativos avanços na educação, e o professor deixa de ser o “dono do saber” e passa a ser um mediador de informações entre os alunos. O conhecimento renova-se, constrói-se e não é algo pronto e medido. Por isso, a utilização da tecnologia como instrumento do aprender a aprender, aprender a apreender tem sido um constante desafio para educadores contemporâneos.

Marangon (2011, p. 40) afirma que “em contato com uma geração que já nasceu tendo intimidade com as novas tecnologias, o desafio do professor é ensinar a navegar entre inúmeras informações, selecioná-las de maneira crítica e organizá-las”. “A educação, desde cedo, é permeada pela televisão, pelo videogame, pelo computador, pela internet e por tantos outros recursos eletrônicos” (MARANGON, 2011, p. 40). Há uma diversidade de recursos tecnológicos e textos que podem ser explorados por várias mídias, como enfatiza Teles (2003):

Além da internet, que torna possível todo tipo de pesquisa, troca de informações, temos os canais de televisão que se dedicam à História, Geografia, Biologia, Astronomia, Física, Química, etc. E ensinam artesanato, arte culinária, línguas estrangeiras e tudo mais. E convenhamos que esta é uma maneira muito mais agradável de se aprender (TELES, 2003, p. 17).

A informática pode ser um facilitador e motivador na aprendizagem, já que oferece muitos recursos aos seus usuários, recursos esses, muitas vezes, considerados lúdicos.

Conforme Valente (1993), o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de ensino. Isso tem acontecido pela própria mudança na condição de vida e na natureza do conhecimento. O mundo, hoje, é dominado pela informação e por processos que ocorrem de maneira muito rápida e imperceptível. Os fatos e alguns processos específicos rapidamente se tornam obsoletos e inúteis.

Comprovamos esse argumento também em, Santos (1994), por meio de suas investigações, afirma:

Sem discurso, praticamente não entendemos nada. Como a inovação é permanente, todos os dias acordamos um pouco mais ignorantes e indefesos. A rainha Juliana da Holanda assistindo à demonstração de um computador eletrônico em uma exposição em Amsterdã exclamou: "Não posso entender isso. Nem posso entender as pessoas que entendem isso"(SANTOS, 1994,p. 07)

Segundo Almeida (2000, p.79), “o computador é uma máquina que possibilita listar ideias ou hipóteses, que leva à criação de um mundo abstrato e simbólico, que permite introduzir diferentes formas de atuação e interação entre as pessoas”. Com isso, é importante destacar que a integração das tecnologias como TV, vídeo, computador, celular e outras mídias poderá promover no processo educacional mudanças significativas.

Como ressalta Teles (2003, p.14), “a nossa proposta é transformar o homem para transformar a sociedade”. Cooperar com essa afirmação: “[...] formação espacial, reside no fato de se explicitar, teoricamente, que uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz, por outro lado, o espaço é inteligível através da sociedade” (CORRÊA, 2001, p.26).

A produção do conhecimento no espaço virtual de ensino depende do espaço fixo. Depende da rede onde está conectado e a velocidade, ou seja, depende do tempo de acesso a essa produção e divulgação desse conhecimento. A rede, de acordo com Dias (2001), vem se construindo, nos anos recentes, numa agenda de pesquisa que reúne propostas, significados e abordagens disciplinares diversas. É um processo contínuo e complexo por interações locais e globais.

Os estudos em andamento nos permitem avançar mais uma hipótese: as qualidades de instantaneidade e de simultaneidade das redes de informação emergiram mediante a produção de novas complexidades no processo histórico. [...]”que redesenharam o mapa do mundo, dos países e das regiões. Processos de múltiplas ordens: de integração produtiva, de integração de mercados, de integração financeira, de integração da informação. Mas processos igualmente de desintegração, de exclusão de vastas superfícies do globo (DIAS, 2001, p.146).

Assim, para essa construção nas redes, o tempo pode tornar-se mais relevante e fundamental do que o espaço. Portanto, o tempo e o espaço se apresentam em constante movimento, em um movimento dialético e cheio de novos significados.

Matos (2005) mostra a importância das redes na atualidade, as quais definem vários tipos de sistemas de relações e delas aprimora-se a visão dos desdobramentos espaciais causados por fenômenos políticos, sociais e econômicos, sejam desencadeados pelas transformações estruturais dadas pela formação da sociedade urbano-industrial em várias partes do mundo, sejam aqueles associados, mais recentemente, às novas materialidades e virtualidades advindas de processos globalizadores de “alargamento dos contextos”. Evidenciam-se variadas redes que

organizam a produção, circulação de forma heterogênea de categorias diferentes de fluxos, usos, coesão, centralização e poder dos atores envolvidos.

Essas redes, na atualidade, se movem pelas necessidades que emergem na sociedade por meio das transformações tecnológicas e atingem o ensino/aprendizagem. Moran (1994) afirma que o uso das tecnologias faz total diferença na aprendizagem, quando são utilizadas de forma adequada pelo professor. A internet, por exemplo, é uma tecnologia que permite o estímulo dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades infinitas de pesquisa que oferece.

As redes das TIC podem ser responsáveis por modificações constantes nas formas de comunicação entre os povos. Essa comunicação, de acordo com Pontara (2010, p. 234), possui os componentes da comunicação, que são: “o emissor, o receptor, a mensagem, o canal de propagação, o meio de comunicação, a resposta (feedback) e o ambiente onde o processo comunicativo se realiza. Quanto à forma, a comunicação pode ser verbal, não-verbal e mediada”.

Assim, no espaço virtual de ensino das redes das TIC, a comunicação possui o processo que envolve a transmissão e a recepção de mensagens entre uma fonte emissora e um destinatário receptor. As informações, transmitidas por intermédio de recursos físicos (fala, audição, visão e outros.) ou de aparelhos e dispositivos técnicos, são codificadas na fonte e decodificadas no destino com o uso de sistemas convencionados de signos ou símbolos sonoros, escritos, iconográficos, gestuais, dentre outros.

Por conseguinte, o espaço virtual de ensino nas redes das TIC se orienta pela estrutura da comunicação que se dá entre os sujeitos nesse espaço. A comunicação é o alicerce para a formação educativa, especialmente nas possibilidades de diálogo, interação e interatividade.

Na concepção freireana, a educação é concebida como um ato político e de comunicação – e não de extensão -, pois a comunicação implica uma reciprocidade que não pode ser corrompida. “Comunicação é educação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” [...] (FREIRE, 2001, p. 67). A definição dessa reciprocidade pode ser resultante de novos arranjos espaço –sociais.

As práticas espaciais resultam, de um lado, da consciência que o homem tem da diferenciação espacial. Consciência que está ancorada em padrões culturais próprios a cada tipo de sociedade e nas possibilidades técnicas disponíveis em cada momento, que fornecem significados distintos à natureza e à organização espacial previamente já diferenciadas (CORRÊA, 2001, p.35).

O espaço físico apontado por Corrêa (2001) é travestido e está sob o império da informação, da tecnologia e do domínio da imagem e do som. A comunicação é eletrônica e se faz instantaneamente através da rede mundial de computadores, de aparelhos telefônicos cada vez mais elaborados, de sistemas digitalizados de transmissão de última geração.

O avanço tecnológico acelerado exige um mundo digital de assimilação e aprendizado no espaço virtual, bem mais rapidamente e em maior quantidade de informações, porque utiliza as capacidades audiovisuais em conjunto. Combina diferentes linguagens: imagens e ritmos, falas, músicas, sons e textos escritos.

Com isso, confirmamos com as palavras de Umberto Eco (1997) de que nós precisamos de uma forma nova de competência crítica, uma arte ainda desconhecida de seleção e decodificação da informação, em resumo, uma sabedoria nova.

A tecnologia de altíssimo nível utilizada pelos meios de comunicação reduziu drasticamente as distâncias entre os lugares, fazendo com que hoje os fatos e acontecimentos cheguem a qualquer parte do mundo, no mesmo instante de sua ocorrência. Por isso, necessária é uma Educação Dialógica que almeje preparar cidadãos que interajam com o mundo, entendam de temas mundiais e que possam transformar o seu futuro. Ou ainda, compreender o local onde vive, atuar nele e inventar um mundo melhor. E com o advento da globalização econômica, vem aumentando cada vez mais o fascínio que esse meio de comunicação de massa exerce sobre as pessoas, especialmente sobre o aprendiz.

A categoria geográfica Espaço torna-se fundamental para essa análise porque se orienta partindo da premissa das discussões de Milton Santos, envolto nas redes de comunicação e novas tecnologias que podem ou não possuir fronteiras. Orienta-se também na perspectiva de David Harvey, que discutiu sobre o desenvolvimento capitalista por meio de reflexões sobre o espaço estático e do tempo em constante movimento na produção de bens.

Além disso, contribuem para mostrar como as TIC podem transformar a concepção espaço/temporal para o ensino e aprendizagem geográficos que revelam diferentes metodologias, gerando um processo de transformação didático-pedagógico constante, em que todos têm um papel importante a desempenhar.

A linha de reflexão apresentada por Santos e Harvey trouxe possibilidades de reflexão para compreensão do espaço virtual de ensino de Geografia. Além disso, promove pistas para uma posterior investigação a respeito das demais categorias geográficas.

Portanto, por meio das TIC, as redes se distribuem em espaço virtual atemporal e podem proporcionar ao indivíduo construção e troca de conhecimento geográfico instantâneo, capaz de se conectarem em tempo real, independente do espaço que o indivíduo ocupa.

A importância dessa crítica permite refletir sobre o espaço virtual em movimento, que, por meio das TIC, permite surgir redes de ensino que podem separar o tempo e o espaço. Assim, o docente ou discente pode estar em qualquer espaço do planeta em tempo real, com contato instantâneo, permitindo que aconteça o ensino a distância, por meio da produção e troca de conhecimento geográfico *on-line*.

Dessa forma, os elementos para a análise em questão se apresentam por meio de redes de Educação a Distância - EaD/UAB, que surgiram da tecnologia de informação e comunicação - TIC e fizeram emergir discussões acerca do ensino/aprendizagem no espaço virtual.

2.2 O Espaço de ensino nas TIC; A Educação a Distância e a Universidade Aberta - online

Os argumentos sobre possíveis construções reais em um espaço virtual movido pela informação e comunicação entre os sujeitos que ali se relacionam podem suscitar inúmeras reflexões. Nesse sentido, resgata-se sobre a Geografia Yves Lacoste, “Isto serve em primeiro lugar para fazer a guerra”, pois o autor mostra uma necessidade de organizar o espaço, para entender a importância da Geografia nas esferas estratégicas militares e econômicas. Então, permite afirmar que a Geografia está presente nos principais conflitos geopolíticos atuais, principalmente na disputa de poder vinculados pelas mídias no espaço virtual das TIC. Por exemplo, as demonstrações de poder de grupos terroristas, ou no poder da ação deliberada pelos *hackers* nos centros de poder político-econômico, nos principais meios de comunicação mundiais.

Outrora, o poder se construía pela dominação do espaço físico e material baseada na expansão do território, como a priori a civilização romana. Nas ideias geográficas de Ratzel, as estratégias alemãs para alcançar o poder mundial ocorreram por meio do controle espacial. Já o espaço vital desenvolvido nas teorias de Vidal de La Blache afirma que o poder de dominação aconteceu por meio do espaço adaptado à sobrevivência humana, logo, na atualidade, o poder mundial se dá pelo domínio das TIC. Um país pode subjugar os demais por meio do controle da informação e comunicação, dominando-o no espaço virtual.

O centro do poder mundial pode se articular e inserir o resultado dessa articulação seja política, econômica ou culturalmente dentro do espaço virtual, assim materializa e produz meios para atingir diretamente a vida das pessoas no espaço físico. O espaço virtual, vale destacar, depende do espaço físico real para existir. Contudo, deixa de ser irreal para se tornar real à medida que se nutre das diversas formas de controle e articulações oriundas do poder mundial pelas TIC.

É importante ressaltar que as categorias geográficas envoltas pelas TIC se movimentam em consonância com as transformações do homem e da natureza que se produzem e reproduzem no espaço econômico, social e cultural e se inserem na globalização midiática da internet. A globalização, a qual internacionaliza as relações, apresenta sérias dificuldades e evoca a falsa imagem de um mundo homogêneo e integrado

As dimensões fundamentais que podem constituir a globalização são firmadas a partir principalmente da economia mundial capitalista, que mobilizam e influenciam os estados em diversos níveis de poder, seja cultural, econômico ou social. Não raras vezes, esconde as transformações advindas de novos contextos de tecnologias que envolvem a comunicação e se sobrepõem de maneira abrupta sobre os indivíduos.

A partir dessas afirmações, identificamos que a globalização implica uma mistura de processos contraditórios, conflitos e novas formas de estratificação e de poder.

De acordo com Gomes (2000), o próprio Estado-nação na globalização passou a ser percebido com capacidade de agir por si mesmo, consolidado na Europa no triunfo, na guerra, no sucesso econômico e no elevado grau de legitimação em suas populações, que, nos séculos XIX e XX, adicionaram o nacionalismo e a democracia em suas pátrias.

Na atualidade, a figura do Estado enfrenta profundas mudanças de alcance mundial que limitam as opções de globalização econômica, política e cultural, afetando, de modo diferenciado, as condições internacionais e nacionais de cada país.

Assim, o capitalismo globalizado refere-se à nova forma gerada nas últimas décadas pelo processo de acumulação e internacionalização do capital, que possui indicadores de magnitude sobre as políticas econômicas nacionais.

Do ponto de vista financeiro, o aumento do volume e da velocidade dos recursos disponíveis possibilita ganhos de competição de escala mundial. Está menos sujeito às determinações de políticas e empresas nacionais, com semelhanças crescentes entre os sistemas econômicos nacionais, facilitando as relações entre as empresas e os estados. Conseqüentemente, a política econômica dos países passa a ser determinada por condicionantes externos.

Esse emaranhado de componentes articulados interfere na política, economia e cultura dos estados-nação e nos modos individuais de vida, o que leva Gomes (2000) a visualizar a face excludente da globalização. De acordo com o autor supracitado, a globalização age sobre as relações na sociedade com processos de maneira imperativa, a qual traz diversos benefícios para poucos indivíduos e exclui a maioria da população.

Os argumentos sobre a globalização podem ser confirmados, também, nos estudos de Haesbaert (2007) quando ele afirma que o termo globalização, nascido no âmbito do discurso jornalístico de teor econômico, tornou-se palavra da moda, e passou a ser utilizado de modo generalizado no discurso teórico de diversos campos do conhecimento. Na verdade, o que mais se globalizou foi à adoção deste termo para indicar a disseminação em escala planetária de processos gerais concernentes às relações de trabalho, difusão de informações e uniformização cultural. No fim do século XX, remete de imediato a uma imagem de homogeneização sociocultural, econômica e espacial. Homogeneização esta que tenderia a uma dissolução das identidades locais, tanto econômicas quanto culturais, em uma única lógica, e que culminaria em um espaço global despersonalizado.

O autor supracitado considera, ainda, que tal ideia de homogeneização é falsa, pois há de se considerar que, se há uma homogeneização pelo alto, do capital e da elite planetária, há também uma homogeneização da pobreza e da miséria, considerando-se que, à medida que a globalização avança, tende a acirrar-se a exclusão sócioespacial.

Assim, Haesbaert (2007) afirma que no “nosso” tempo a Globalização e a fragmentação constituem de fato os dois polos de uma mesma questão que vem sendo aprofundada, através de uma linha de argumentação que tende a privilegiar os aspectos econômicos e que enfatiza os processos de globalização inerentes ao capitalismo através do realce de processos fragmentadores de ordem cultural, social e econômica, promovendo na sociedade excluída várias formas de resistência. Há novos territórios, novas ordens que surgem da desordem e propiciam e obrigam uma dialética de escalas de resistência e progressos sociais para a mudança.

Boaventura de Souza Santos (2008), ao discutir sobre globalização, afirma que são conjuntos diferenciados de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, para o autor, não existe apenas uma entidade única chamada globalização, existem globalizações. Pois nessas relações existem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. “[...] a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência

a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar com local outra condição social ou entidade rival” (SANTOS, 2008, p. 438).

O autor elege dois modos de produção globalizante. O primeiro é o localismo globalizado, ocorrido, por exemplo, na transformação da língua inglesa em língua franca, na globalização dos *fast food* ou na adoção mundial das leis de propriedade intelectual dos Estados Unidos. Ou seja, o reconhecimento hegemônico de uma dada cultura. O segundo é o globalismo localizado, que são os impactos nas condições locais, impactos que as desintegram, marginalizam, excluem e desestruturam. Isso inclui a eliminação do comércio tradicional, da agricultura de subsistência, a destruição dos recursos naturais, o desemprego, etc. Esses modos constituem a globalização hegemônica, neoliberal, de cima para baixo.

Indiscutivelmente, a globalização revela vários aspectos negativos e excludentes, por meio da economia, da cultura e das relações sociais que se mostram cada vez mais dicotômicas. Essa heterogeneidade é descrita a partir das influências do capitalismo global que se insere no local, postulando normas e formas de imperialismos que desarticulam atividades tradicionais e desintegram agrupamentos e modos de vida antes articulados.

As afirmações sobre a globalização permitem identificar a crise da modernidade, presente na transição de uma sociedade racional moderna para uma sociedade diferenciada pós-moderna, com resgate do pensamento de relação homem/meio. Na atualidade, é possível considerar homem/meio e meio/homem, dialética que considera não somente o natural, mas também o humano social histórico em meio às TIC. Uma perspectiva espaço-temporal de flexibilidade permite utilizar as dicotomias em benefício dos contrastes e singularidades que legitimam e fortalecem novas escolhas metodológicas para investigar sobre a sociedade digital.

Essa globalização no contexto da Geografia resultante das ações do sujeito transforma os conceitos e incorpora reflexões nas categorias geográficas. Estas, neste trabalho, são discutidas por meio do Espaço, que pode ser considerado de organização estratégico diferenciado, ou um *Espaço virtual* diferenciado pelas ações viabilizadas pelas TIC, que são transportadas pelas redes da internet em um cenário tecnológico globalizante. Trata-se do espaço virtual organizado, estrategicamente para definir um objetivo comum, que pode ser político, social, econômico ou educativo (esse aspecto é de grande relevância na discussão aqui pontuada pelas estratégias do ensino de Geografia EaD/UAB).

O espaço virtual que se constrói nas redes de ensino de Geografia UAB pode ser definido à medida que permite comunicações a longa distância. Essa comunicação depende dos

sujeitos em ação de maneira globalizada pelas redes das TIC. Eles podem ser representados pelos professores, tutores e estudantes em rede.

Segundo Massey (2009), se o espaço é a esfera da multiplicidade, o produto das relações sociais, as relações são práticas materiais efetivas, sempre em processo, então o espaço nunca pode ser fechado, sempre haverá resultados não previstos, relações além, elementos potenciais de acaso. A reestruturação da Geografia dessa simultaneidade não é a aniquilação do espaço, mas uma reorganização radical dos desafios que a espacialidade coloca.

Com isso, o ciberespaço possui sua própria necessidade, em grande parte material. Não há desvalorização do espaço, por meio do ciberespaço, nem há aniquilação do espaço.

Massey (2009) ajuda a embasar, teoricamente, os argumentos dessa investigação, visto que a existência de um mundo virtual imaterial depende das relações dos sujeitos no espaço material que constrói e se reconstrói inserida nas redes de informação e comunicação. O mundo virtual está inserido de multiplicidades de possibilidades investigativas que podem se apresentar por meio das categorias geográficas. Assim, o espaço virtual pode se concretizar e se fazer real através dos sujeitos que interagem no e por meio do ensino a distância no espaço material EaD/UAB.

Afirmamos que, se há uma maneira diferente de se pensar o espaço pelo contexto do ciberespaço, com sua virtualidade, mas atrelado ao espaço físico material para poder existir, então trata-se de uma análise geográfica diferenciada, ou seja, pode-se afirmar um espaço virtual construído à luz das TIC, que pode ser analisado por meio do objeto que o pesquisador deseja investigar. Assim, inserir em um contexto que alguns autores denominam “Geografia virtual”. Além disso, as demais categorias geográficas, como território, paisagem, lugar e região podem fazer parte dessa análise e se apresentarem em outra oportunidade de investigação.

A abordagem do espaço virtual pode ser fundamentada por meio das TIC nas redes de ensino a distância UAB, através das diferenciações espaço/temporais de produção e partilha de conhecimento. De acordo com Massey (2009), a instantaneidade que se apresenta desprovida de profundidade traz reflexões sobre o espaço/tempo. Massey (2009) sugere:

A natureza heterogênea da articulação do mundo nessas constelações temporárias de tempo- espaço serve para salientar a importância da multiplicidade, mais do que para indicar sua eliminação. Certamente, a construção desses acontecimentos midiáticos enquanto globais é precisamente um resultado das interseções dentro dessa multiplicidade. Trata-se de lugares construídos de geografias virtuais (Massey, 2009, p. 119).

Massey (2009) conclui que a mentalidade da imaginação geográfica vivida deve estar inserida nas articulações políticas, econômicas e culturas oriundas da globalização. O espaço é tão desafiador quanto o tempo. E, e o desafio está na compreensão dos processos e das práticas que essa sociabilidade se configura.

Massey (2009) contribui na análise por fornecer argumentos sobre o espaço/tempo e suas relações no ciberespaço. A partir do diálogo com as reflexões da autora, é possível dizer que o tempo é importante para se pensar mudanças com base nos contextos passados e o espaço apresenta o social em sua totalidade.

Além disso, o espaço e o tempo não podem ser analisados separadamente, pois há uma multiplicidade de ações que não permite o tempo ser mais importante do que o espaço, ou vice-versa. A autora afirma que o espaço não pode ser considerado apenas como distância e não pode ser aniquilado pelo tempo, pois eles estão intimamente relacionados. No entanto, o ciberespaço permite uma fluidez maior de informação e comunicação espaço/temporal que pode promover uma instantaneidade sem profundidade, mas existe pelas ações dos sujeitos no mundo real.

Assim, se existem autores como Massey (2009), que afirmam a existência da Geografia resultante do ciberespaço, então podem existir dentro desse pensamento reflexões para análise de um conceito capaz de analisar categorias geográficas, como o “espaço virtual”, que a princípio pode ser discutido por meio das TIC e as aglutinações construídas a partir das relações sociais nas redes de ensino a distância UAB.

Maria Laura Silveira (2004) colabora com abordagem alertando sobre a importância das redes quando afirma que o mais importante fluxo do presente são as pessoas. A expressão espacial pode ser um fato, poder e também pode ser um objeto de delimitação visando implementar uma ação, principalmente a escala nacional de análise e ação para filtros políticos capazes de permitir escolhas diante da globalização.

Essa relação que permite a ação dos sujeitos inseridos nessa rede se torna real e passa a existir à medida que os professores do ensino a distância UAB possuem salas de aulas virtuais integradas ao mundo material e aos pontos de acesso interligados pela materialidade dos cabos.

Tal interação depende do espaço físico, onde se concretiza a produção e a partilha de conhecimento dos sujeitos, pela movimentação temporal e instantânea dos conteúdos ali inseridos. A virtualidade nesse espaço deixa de ser uma hipótese, concretiza-se e transforma-se em um instrumento geográfico de análise que pode ser inserido e dialogado como parte resultante de contextos que consolidam discussões para se afirmar como espaço virtual de ensino.

Milton Santos (2000) apóia pela afirmação de que da mesma maneira que se fala em inteligência artificial, que seria a inteligência das máquinas, também se pode falar em espaço virtual. Por espaço virtual, deve-se fazer lembrar que a realidade do espaço supõe trabalho, por isso ele não é apenas material ou físico e está sempre ganhando novas definições substantivas com as mudanças históricas. Aliás, o espaço supõe um trabalho sempre multidimensional. O espaço virtual em si mesmo não é trabalho, mas pode ser sua condição.

O espaço virtual apenas permite comunicar o resultado de um trabalho real, multidimensional. Condição imutável do trabalho, portanto unidimensional, apenas autoriza o trabalho, mas não o constitui. Sem dúvida, ele se apoia no espaço físico, genuíno, da definição do geógrafo, mas ele próprio não é espaço, levando a discussão a um extremo, e como os adjetivos não sobrevivem sem os substantivos que modificam, nem mesmo é virtual. As formas de ser da informação são úteis à construção cotidiana da história, cuja aceleração autoriza. Como exemplo, o caso do espaço virtual. Outra coisa são suas denominações.

Milton Santos (2000) nega a existência do espaço virtual como um conceito, pois afirma que não existe como uma denominação conceitual, contudo pode ser autorizado utilizá-lo como uma denominação para apresentar as formas de ser da informação, tão úteis à construção cotidiana da história, cuja aceleração autoriza. Portanto, se existem ações do sujeito histórico, então há virtualidade, esse espaço pode ser visualizado e também ser autorizado para se assumir como um instrumento para análise geográfica.

Essa afirmação suscita transformações na sociedade, de diversas formas, no cotidiano das pessoas, sobretudo por meio de políticas públicas de acesso ao ensino universitário em diferentes contextos socioeconômicos e regionais. Essa inserção pôde ser mostrada nessa investigação no contexto do ensino a distância no cenário europeu, por meio da UAb de Lisboa e, também, no Brasil em contextos de massificação do ensino superior por meio da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI, pelas suas políticas públicas afirmativas de inclusão ao ensino superior nas diversas regiões brasileiras.

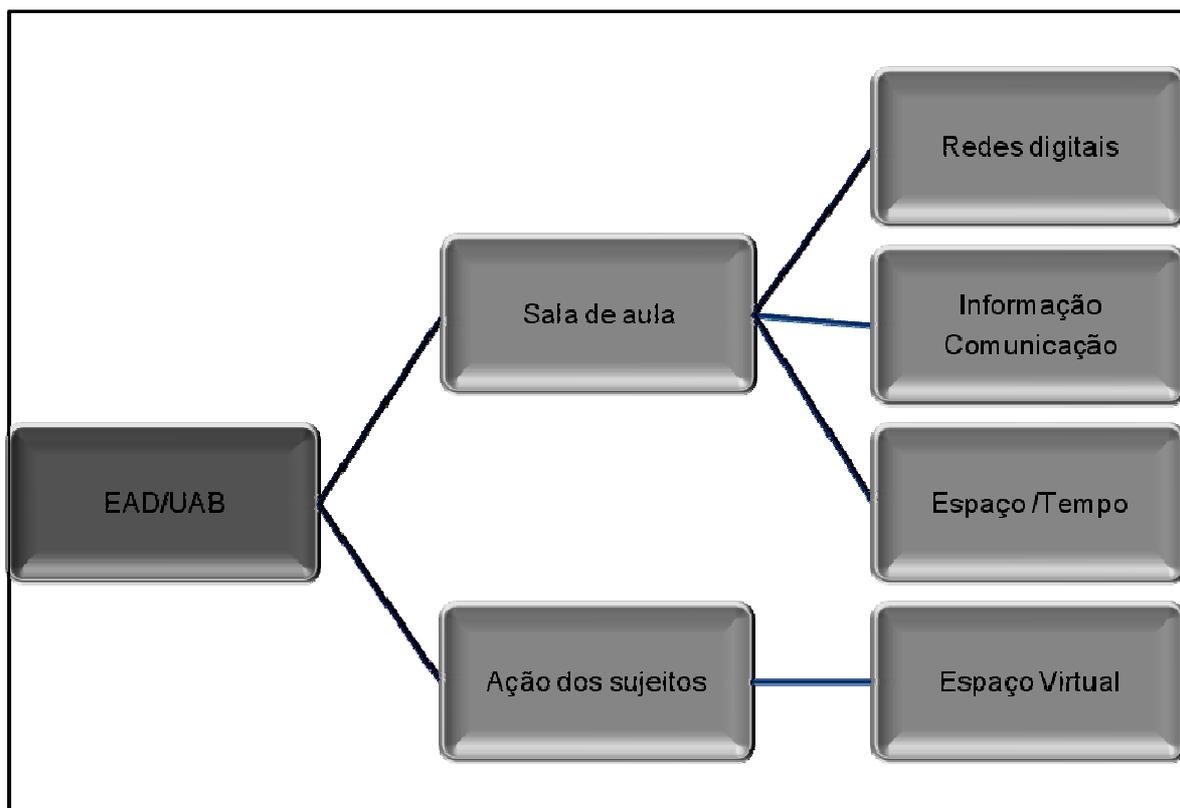
O espaço virtual que se analisa por meio do ensino UAB permite fluxos espaço/temporais de informação e comunicação, produção e partilha de conhecimentos, mediante as análises supracitadas, que afirmam que há transformações no dia a dia das pessoas na sociedade, no seu modo de vida, no trabalho, no lazer e na educação.

De fato, as mudanças oriundas das TIC produzem diversos conceitos para as relações que se dão na virtualidade do ciberespaço, tais como *jogos virtuais*, *moeda virtual*, *namoro virtual* e outros. Estes podem ou não se tornar reais mediante as ações dos sujeitos no espaço material.

Se há transformações visíveis e reais para a sociedade, surgidas a partir das relações sociais que ocorrem no interior do espaço virtual, que se transportam de várias maneiras para o exterior na vida das pessoas, individual ou coletivamente, então há subsídios para reflexões sobre o ensino geográfico no espaço virtual. Podemos investigar o espaço virtual pelas análises atemporais da informação e comunicação que se dá entre os sujeitos que interagem no ensino EaD/UAB.

A argumentação que apresentamos até aqui seguiu pressupostos para a afirmação da virtualidade materializada nos espaços virtuais de ensino UAB, por meio das ações dos sujeitos que se articulam em uma sala de aula virtual pela informação e comunicação com espaço/temporal diferenciado produzido pela sociedade nas redes digitais das TIC. Essa afirmação pode ser ilustrada por meio da Figura 2.

Figura 2- Processo de construção da virtualidade no espaço de Ensino a Distância EaD-UAB



A ilustração da Figura 2 mostra a progressão de análise a partir dos pressupostos estabelecidos pela EaD/UAB, a sala de aula que se constitui pela ação dos sujeitos envolvidos (professor, tutor, estudantes), que interagem e são direcionados pelas redes digitais para que possa propiciar a troca de informação e comunicação em espaço/ tempo instantâneos, sem limite de distância, os quais permitem a visualização do espaço virtual das práticas didático-pedagógicas.

As abordagens que estão sendo discutidas no decorrer do texto podem também ser confirmadas por meio do conjunto de traços emprestados das análises antropológicas da sociedade digital, as quais foram elaboradas por Tornero (2007). Conforme esse autor, as pessoas estão conectadas ligadas a uma tela, onde tecem suas relações sociais e de comportamento com o mundo; regem-se por impulso as mudanças aceleradas e mitificam a velocidade; gostam de experimentar sensações virtuais e vivem em estado de simulação, emotivas e instáveis, adaptabilidade e flexibilidade; são pouco emotivas ao se afastarem do espaço e do tempo; o contato humano é virtual; há multiplicação do espaço global, acessível a qualquer circunstância espaço/temporal.

Para Tornero (2007), a virtualidade favorece aprendizagens, mas anula o contato com a realidade, também cria um sentimento de desresponsabilidade. No entanto, no caso do espaço virtual UAB, pode se afirmar que a ação social dos sujeitos torna a virtualidade real. Nas palavras de Tornero (2007, p. 206), “a nova educação para a mídia tem de aproveitar os valores positivos da configuração da sociedade digital com base numa conscientização crítica”.

Vale ressaltar a importância de resgatar os valores que ajudam a configurar a rede audiovisual que está globalizando o planeta. Embora não isente de riscos e de armadilhas, esta rede pode representar a união, um sentido de comunicação e de comunidade. “significa diálogo, intercâmbio de pontos de vista, procura de acordo e de consenso: significa igualmente aspiração ao fluxo igualitário da informação e a eliminação das diferenças de classe e *status*” (TORNERO, 2007, p.206).

Tornero (2007) infere que a rede audiovisual pode construir uma espécie de escola universal que aproxime qualquer lugar dos recursos do conhecimento. E o *e-learning*² pode vir a revolucionar as formas de aprendizagens e torná-las mais solidas, profundas e diversificadas. Novos estilos de aprendizagem, recursos didáticos e todos os professores podem ver seu trabalho assistido e auxiliado por uma rede de redes.

Os argumentos de Tornero (2007) contribuem para a afirmação de que o espaço virtual é real e materializado pelas ações dos sujeitos. Contudo, essa virtualidade construída pela educação,

² Ensino a Distância online.

que aqui se transporta para a experiência UAB ao se tornar real, o autor adverte que essa realidade do espaço virtual pode ser responsável por privar de sentido o ato criativo e original e pode conduzir também a uma espécie de ilusão óptica, na qual uma grande quantidade de informação vem substituir o conhecimento e a sabedoria da vida.

A virtualidade se mostra real pela ação dos sujeitos no espaço da educação digital, mas, além disso, traz grandes desafios de adaptação e compreensão das informações e comunicação que são inseridos nesse espaço. Assim, o espaço virtual apresenta dualidades inerentes aos processos de ação social, afirma-se dialeticamente e, assim, revela sua materialidade.

O embate se dá, principalmente, pela informação e comunicação que se estabelece pelas redes nesse espaço virtual atemporal. Yuste (2007) questiona se estamos preparados para decodificar mensagens geradas nos espaços tecnológicos, quando a escola ainda nem sequer assumiu consciente e criticamente a necessidade de alfabetizar os alunos para decodificar as mensagens emitidas pelos meios de comunicação de massas.

Segundo Yuste (2007) a educação e a integração das novas tecnologias no espaço de sala de aula avançaram, retrocederam ou ficaram em suspenso por caminhos paralelos, mas separados. Contudo, estão integrados a uma mesma necessidade de aproveitar as possibilidades do contexto para desenvolver uma educação significativa na era da comunicação. O processo deve, necessariamente, ser presidido por uma renovação didática e pedagógica, do modelo educativo voltada para a realidade cultural e comunicacional.

Yuste (2007) informa que pode haver uma formação do cidadão para o terceiro milênio, de modelo crítico e reflexivo capaz de utilizar as tecnologias, dando resposta aos presentes desafios acadêmicos e educativos, laboriais, sociais e culturais. Para o autor, é importante entregar para o cidadão o patrimônio da sabedoria. Ou seja, há uma ideia de que a mídia reflete a realidade e outra ideia de que a mídia constrói um real midiaticizado, ou pode elaborar uma representação dele. A dicotomia entre as tecnologias e o ensino é evidenciada.

Sem dúvidas, a informação e a comunicação para o espaço de educação necessitam de transformação profunda em três níveis, programa, método e objetivos. O projeto pedagógico deve questionar o protagonismo de partilha de conhecimento. A informação audiovisual necessita de leitura crítica que leve em conta a convergência entre as imagens geradas pelo computador, o armazenamento e o processamento de imagens. O discurso afirmativo da comunicação apresenta verdades indiscutíveis. O espectador não tem acesso ao mundo através da experiência ou do conhecimento, mas através destas representações, que aparecem como verdadeiras.

Se a informação audiovisual for inserida por determinado sujeito, ou sujeitos sobre alguma notícia, algum desastre ambiental, do contexto político/econômico ou educacional, a informação se torna real no espaço virtual, independente da forma de partilha de conhecimento.

A comprovação da materialidade que se dá nesse espaço é o que conduz o discurso da verdade. Se for dessa maneira, a leitura crítica e reflexiva da informação no espaço virtual torna-se um desafio para a educação, pois nesse espaço há o processamento da informação, e a comunicação pode produzir, transmitir conhecimento, ou simplesmente ser utilizada como reprodutor de imagens pré-fabricadas e disseminadas através das redes digitais.

Yuste (2007) adverte que não se trata de uma “quarta revolução da comunicação”, mas é um conjunto de transformações que deu lugar ao que chamamos de “sociedade da informação”. É nela que nós devemos basear para compreender as alterações verificadas no contexto da estrutura social, em nível sociocultural e educativo.

Tais transformações são responsáveis por questões como a explosão da quantidade da informação, ou a seleção da informação importante e relevante; profundidade ou superficialidade da informação; difusão e expansão da indústria da sociedade do consumo; transformação das coordenadas espaço/temporais na transmissão de informações, que elimina a co-presença em determinados momentos ou locais e a troca de papéis entre emissor e receptor com maior nível de interatividade social.

Yuste (2007) conclui que a responsabilidade da educação é modificar a estrutura da imaginação da sociedade midiática que confunde a informação disponibilizada pelas mídias com conhecimento.

Essas análises mostram que a informação e comunicação que se dá no espaço virtual EaD-UAb fazem parte de um contexto sobre a educação, o qual se insere nas transformações da sociedade digital.

Os argumentos permitem concordar com a fala de Yuste (2007), pois talvez não se trate da quarta revolução, mas no contexto geográfico pode servir para se afirmar como uma corrente de análise importante, porque suscita transformações pontuais em diversos setores da sociedade, como organização do trabalho, educação e economia, que se realiza na vida real das pessoas, mas são tecidas e direcionadas, na maioria das vezes, pela comunicação, em diversos espaços atemporais, que para essa investigação delimita-se pelo espaço virtual de ensino EaD-UAb.

A forma de transporte da informação e comunicação que produz o conhecimento, por meio da educação EaD-UAB, pode ser uma forma eficaz de comprovar a existência do espaço

virtual de ensino, como uma discussão inerente à Geografia. As redes são direcionadas a diversas camadas da população, que fazem surgir debates em torno dos movimentos e de transformação da sociedade, o que suscita processos para inclusão ou exclusão.

É possível considerarmos o espaço virtual fruto desse argumento da sociedade digital como um importante instrumento de análise geográfica. Ele se concretiza como tema e objeto de análise, por possuir grande influência no cotidiano e nos modos de vidas das pessoas em diferentes escalas, no local, no regional e no global.

As mudanças que modificam as condições sociais, econômicas, culturais e da educação são indícios de transformações com construção de novas formas de pensar, processar e adquirir conhecimentos. A categoria espaço pode se tornar um meio significativo para análise das transformações profundas na vida das pessoas a partir das articulações das TIC.

A forma como o espaço virtual de ensino na educação UAB foi construído e se desenvolve torna-se importante na discussão, pois se orienta como veículo de acesso e concretização da materialidade das ações dos sujeitos, que, de maneira direta ou indireta, estão inseridos nos movimentos do mundo digital.

2.3 As redes no ensino superior: Estruturação do espaço virtual EaD/UAB

As análises sobre as formas de ensino superior UAB no Brasil e a experiência UAb europeia mostraram que, apesar de vários discursos sobre as TIC e as transformações no cotidiano de todos, principalmente para o ensino, essa temática aborda as transformações no ensino geográfico que introduz uma outra forma de se pensar o espaço. Isto é, um espaço que se constrói em redes de interação e aparentemente se apresenta irreal, mas que demanda várias mudanças sobre a gênese do conhecimento científico. Pois revela um processo científico que acontece em uma linguagem própria, oriunda das redes de ensino nas plataformas online, que se constrói a partir da exigência, construção e reconstrução de conhecimentos. Parte da atividade social e real dos sujeitos que ali estão inseridos e avança em direção às necessidades e discussões oriundas da sociedade.

A Geografia encontra em seus primórdios a descrição e o empirismo, mas o conhecimento científico moderno incita a análise geográfica a articular-se com as relações humanas para tentar dialogar com outras formas de conhecimento e relacionar os fenômenos naturais aos sociais mediante as necessidades presentes no decorrer da evolução das emergências humanas.

Impulsiona os avanços do saber científico geográfico a se preocupar com as questões sociais a partir das necessidades apresentadas nos conflitos e paradigmas do comportamento humano.

Diante das necessidades de mudança, a ciência geográfica insere novas preocupações, com ênfase nas relações humanas e da natureza, uma busca coletiva que une a sociedade em processos criadores mais produtivos com o bem comum. A Geografia segue responsável pelo estudo do espaço produtivo, social e os ciclos evolutivos da sociedade.

Constata-se que o pensamento científico revela epistemologias e métodos que são apropriados pelas ciências em diversos momentos e tenta refletir sobre as ansiedades e pressões, de acordo com os posicionamentos e discussões que obrigam o objeto de estudo nas ciências a dar sentido às necessidades mais urgentes, que se identificam e são impelidas por meio das delimitações apresentadas no limiar da sociedade.

A pós-modernidade anuncia o entrelaçamento entre pressupostos e métodos distintos, muitas vezes distintos entre si, entre a história e a geografia, tempo e espaço cultural e de experiências como solução e problema.

A pós-modernidade anuncia o fim dos tempos modernos, mas, fazendo-se herdeira de certos momentos da tradição, inscreve-se, mesmo a contragosto no ciclo da modernidade. [...] o reconhecimento da ausência de uma nova solução seja o que permitiria aceitar, em toda a sua plenitude, a força criativa do devir. (GOMES, 2000, p.341)

A partir das análises sobre a pós-modernidade e sobre o espaço, deduzimos que o espaço pode então se construir/ desconstruir/reconstruir pela ação da sociedade por meio de relações em bases pragmáticas modernas ou pós-modernas advindas das edificações epistemológicas de cada período histórico/geográfico.

A noção CDR do espaço torna se possível ao considerarmos os conceitos sobre o espaço, de autores como Milton Santos, que considera como resultado dos tempos históricos da ação de cada grupo humano construir seu espaço de vida com as técnicas que inventava para tirar do seu pedaço de natureza os elementos indispensáveis à sua própria sobrevivência. Organizando a produção, organizava a vida social e organizava o espaço, na medida de suas próprias forças, necessidades e desejos. A cada constelação de recursos correspondia um modelo particular.

Milton Santos concebe o espaço como o local onde as pessoas estão fixas, usufruindo das técnicas necessárias ao seu entorno. E sugere a possibilidade de um mundo no qual as pessoas fiquem permanentemente se movendo, pois acreditava que, se as pessoas têm um mínimo de fixação, elas vão tentar criar alguma coisa. O empenho com que nos convocam para tratar, a uma

reflexão mais profunda sobre as relações, por intermédio da técnica, seus vetores e atores, entre a comunidade humana midiaticizada e a natureza, assim dominada.

Milton Santos compreende o espaço fixo modificado pelas ações humanas por meio da técnica, objeto, materialidade e ação sobre a natureza. Porém, admite que a construção teórica seja diferente do discurso. A construção teórica é a busca de um sistema de instrumentos de análise que provém de uma visão da realidade e que permite, de um lado, intervir sobre a realidade como pensador e, de outro, reconstruir permanentemente aquilo que se chamará ou não de teoria.

Seguindo nessa premissa, Santos (1994), em suas análises, considera que: por *tempo*, vamos entender grosseiramente o transcurso, a sucessão dos eventos e sua trama. Por *espaço*, vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos e em cada momento, mudam juntos o tempo, o espaço e o mundo. Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser intelectualmente reconstruídas em termos de sistema, isto é, como mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas diversas feições.

Na verdade, o tempo e o espaço não se tornaram vazios ou fantasmagóricos como pensou A. Giddens, mas, ao contrário, por meio do lugar e do cotidiano, o tempo e o espaço, que contêm a variedade das coisas e das ações, também incluem a multiplicidade infinita de perspectivas. Basta não considerar o espaço como simples materialidade, isto é, o domínio da necessidade, mas como teatro obrigatório da ação, isto é, o domínio da liberdade (SANTOS, 1994, p. 17)

Para Santos (1994), chegamos à possibilidade de uma noção concreta de espaço-mundo e de tempo-mundo, um tempo cheio e um espaço cheio, uma totalidade empírica. Chegamos a essa ideia de mundo- mundo, de uma verdadeira globalização da Terra, exatamente a partir dessa comunidade mundial, impossível sem a mencionada unicidade das técnicas, que levou à unificação do espaço em termos globais e à unificação do tempo em termos globais. O espaço é tornado único, à medida que os lugares se globalizam. Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo (no que ele é, mas também naquilo que ele não é), já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicação. Mas o tempo é também unificado pela generalização de necessidades fundamentais à vida do homem, de gostos e desejos, tornados comuns em escala do mundo. Estas limitam a concretização das ocasiões. “Ciência, tecnologia e informação são a base técnica da vida social atual — e desse modo devem participar das construções epistemológicas renovadoras das disciplinas históricas “(SANTOS, 1994, p.20).

Santos (1994) acrescenta que, na realidade, o tempo do lugar é um conjunto de tempos dentro desse tempo do lugar, que corresponde a possibilidades diferentes dos indivíduos, mas não somente dos indivíduos, como também das empresas de utilização do tempo e do espaço. Além disso, afirma:

A questão do tempo e da materialidade do espaço deve ser estudada pelo problema técnico. As técnicas é que trazem a definição de materialidade. Exagerando, diríamos que até a própria natureza poderia ser estudada do ponto de vista técnico — é um certo exagero, licença poética. E o evento, que é a sociedade, vai se encaixando nesses objetos. Temos, então, de um lado, o tempo das ações e, de outro o tempo da materialidade. É assim que penso na associação das noções "de tempo e espaço. As ações são uma possibilidade vaga ou concreta oferecida por um momento preciso da história (SANTOS, 1994, p. 91)

As análises de tempo e espaço, sob a ótica de Milton Santos, se apresentam a partir dos pressupostos filosóficos que buscam no movimento histórico do homem na sociedade suas relações de trabalho, sociais, políticas e culturais paradigmas para definir seus contornos e área de abrangência. A técnica foi utilizada por Santos para desenvolver linhas de reflexões sobre conceitos de tempo e espaço.

Segundo Vesentini (2008) Harvey utilizou-se de um esquema lógico-formal que delega as contradições às indeterminações do objeto estudado, ignorando as contradições históricas e as lutas sociais, porém ressalta que, no final dos anos 1960, Harvey propunha um novo paradigma mais qualitativo e crítico, pois a Geografia não se presta a fórmulas simples, mas sempre demanda explicações longas e complexas que nunca esgotam o tema estudado.

De acordo com Wallerstein (2002) o tempo e o espaço estão em estreita união e constituem uma só dimensão. A Geografia seria uma ponte entre as ciências sociais e as ciências naturais que analisavam o espaço, a história e o tempo. Homem, meio e natureza seriam objetos de ação dentro de uma materialidade. De acordo com Wallerstein (2002), “moderno” teria uma significação material inserida na constituição de conceitos sobre o progresso tecnológico em constante inovação e que facilmente poderia ser substituído, é antagônico ao conteúdo medieval, considerado ultrapassado ao progresso científico. A modernidade é libertadora e eternizada pela ação humana.

Assim, Espaço/tempo pode servir como método de análise, na busca da compreensão das novas construções e partilha de conhecimento oriundo do ensino geográfico. Portanto, é possível afirmar que, a partir do desenvolvimento das TIC, as relações de produção da sociedade tornam-se responsáveis em definir formas promissoras da aquisição de conhecimento *on-line*, que podem se apresentar em tempo instantâneo, por meio das tecnologias oferecidas pelas redes da

internet. Ao mesmo tempo, pode se apresentar independente do espaço que o indivíduo ocupa no planeta.

Esses pressupostos dependem das necessidades e relações políticas e econômicas de reprodução do modelo capitalista vigente, as quais atingem todo o planeta. É pertinente ressaltar que a produção de conhecimento em tempo real movimenta a educação, a economia, a política e as relações de produção, independente do espaço ocupado pelo indivíduo.

Na busca dessa construção teórica, desconstrói se essa visão de espaço material, temporal, para reconstruir o espaço do ambiente das TIC, que se dissemina nas redes sem necessidades de materialidade, de fronteiras ou tempo.

Se a modernidade trouxe a libertação da ação humana, é possível afirmar que o espaço virtual depende das relações humanas que se desenrolam no espaço atemporal das redes online, movidas pelos fluxos da história real no instante imediato, ou não, em um processo contínuo desprovido de fronteiras visíveis. Assim, as atividades sociais individuais e coletivas, por meio da comunicação, produzem o espaço virtual real, que pode alterar o curso da história geopolítica e social em instantes.

O espaço construído socialmente pela inter-relação entre as pessoas forjam os instrumentos que consolidam e dão origem ao espaço virtual, que, apesar de ser imaterial nas redes, torna-se real, por meio das consequências resultantes da inserção das ações e dos fenômenos nessas redes.

Então, torna se possível entender esse espaço que outrora dependia das relações do lugar, o social e o cultural, e que agora pode se afirmar. Conforme Bourdieu (1996), a posição no espaço social determina as condições de busca do universal, por meio de uma ação política racionalmente orientada a favor da defesa das condições sociais do exercício da razão, de uma mobilização permanente de todos os produtores culturais na defesa, considerando-se intervenções contínuas e despretensiosas.

Isso significa que o espaço é determinado pela intenção da ação social, ou seja, o espaço virtual só pode existir se a ação social for produzida nele e para ele. Os atores sociais se mobilizam no campo de força, e os frutos dessas relações, por meio das redes da internet, oriundas das TIC, são transportados para o espaço virtual. Consequentemente, o espaço virtual adquire materialidade, e essa materialidade vai se configurar e se representar da maneira como foi apropriada pelas forças originárias do trabalho, natureza e meio, tanto individuais como nas sociedades coletivas.

Não se trata aqui de debater sobre o espaço econômico, religioso ou político que se articulava no passado e que se discute até os dias de hoje, na configuração do território. Mas trata-se de compreender as relações e representações que emergem na sociedade digital atual, inseridas no espaço virtual de maneira complexa e heterogênea.

O grau de dependência entre o espaço material e o imaterial vai depender da comunicação que se dá pelas informações produzidas e transmitidas em ambos os espaços. E também o grau de identificação com esse espaço de fatores individuais e coletivos, a saber: o acesso, a posição que ocupa pelo manuseio dos instrumentos digitais, a maneira de impor seus pensamentos e posicionar-se frente às problemáticas ali inseridas, além de possuir sentido para sua identidade cotidiana.

A identificação das relações no interior desse espaço depende das construções sociais realizadas no seu exterior. O contato com os indivíduos no seu interior e os agrupamentos são realizados sem fronteiras físicas, porém são fortemente determinados pela coesão que pode haver em determinados grupos.

No espaço virtual, a “habitação” do homem se dá para além do visível e do material. A forma do habitat nesse espaço pode se tornar real à medida que o homem usufrui desse contexto, de forma racional e bem direcionada. Essa determinação se dá mediante as representações culturais e simbólicas resultantes das construções sociais.

O espaço virtual construído se apresenta da maneira como se deu sua origem, ou seja, visualizam-se nesse espaço as características das relações sociais que o produziram. A acessibilidade a esse espaço é regulada por todos os integrantes do grupo, a partir das afinidades com os posicionamentos e temas resultantes das relações sociais que o originaram. As estratégias do grupo definem sua apropriação e gestão mediante as necessidades de consumo no interior desse espaço, seja o consumo do símbolo ou da própria identificação com o sujeito que o compõe e que o utiliza no seu dia a dia.

O contato que se dá nesse espaço é diferente do contato direto que há com a natureza física, isto é, com a primeira natureza e a segunda natureza material. É realizado por meio de símbolos e imagens imateriais que se direcionam em vários sentidos e acabam por se fixar em um ponto, onde adquire sua forma real por meio da ação dos sujeitos ali interligados. Os significados sociais, por meio da leitura e interpretação dos símbolos e linguagens construídas pelo homem que o habita e o constrói significativamente, dão materialidade ao espaço virtual.

Há uma dialética do local e do global, já que um tipo de rede em um espaço pode ganhar ou perder em relação a outro espaço. Assim, há uma combinação diferenciada de relações ou de produção espaço/temporal para além das diferenças regionais.

Giddens (1991), a modernidade se constitui da separação entre tempo/espaço e apropriação reflexiva do conhecimento. A definição que separa tempo e espaço produz uma desarticulação entre setores públicos e sociais. A modernidade do mundo pós-industrial gerido pelo capitalismo emergente de exploração de força de trabalho produz mercadorias e desenvolve o comércio.

Os articuladores dessa separação do tempo e espaço potencializam as discussões oriundas do espaço de ensino EaD/UAb, que possibilitam a separação do tempo e espaço no interior das redes de ensino das TIC. Podem, ainda, ser ancorados na base teórica de pós-modernidade com a articulação possível, para afirmar o espaço CDR. Pois, se alguns autores consideram o espaço/tempo inseparáveis, outros autores conseguem perceber a separação do espaço/tempo por meio das TIC. É fato a existência do espaço construído, desconstruído e reconstruído pelas articulações na sociedade digital.

Esse espaço virtual possui especificidades e formas de articulações entre os sujeitos em um ambiente diferenciado, de intercâmbio de informações e de comunicação que podem ou não suscitar a troca ou produção do conhecimento. Ou seja, pode haver uma interface do espaço material para o espaço virtual, e do espaço virtual imaterial para o espaço material.

3 O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NAS REDES DA TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONTEXTOS DE ENSINO E O CONHECIMENTO

Este capítulo traz as análises que permitem pontuar um espaço/tempo (re)construído por meio das TIC, as quais permitem redes instantâneas que modificam a forma de conceber o ensino geográfico que está posto. Este ambiente, de acordo com Milton Santos (1979), (1997), (2006), Wallerstein (2002) e outros autores não permite a separação do espaço/tempo. Porém, de acordo com alguns autores como Haesbaert (1999) e (2010), Doreen Massey (2008), (2009) e outros autores, acerca da nova ordem mundial contemporânea, o poder se desenvolve pelas tecnologias globalizantes. Em razão disso, formam-se blocos de poder econômico e político. Por outro lado, o poder da mídia nas redes, que exerce influência em todos os espaços globais, é agente, processo e escala. Então, por meio do ensino UAB, é possível identificar a conexão docente e discente instantânea, independente do tempo e espaço que ambos ocupam, mas mediante a metodologia utilizada e tecida nas redes de ensino. Portanto, há uma dialética espaço/temporal que permite apresentar a Geografia no contexto geopolítico mundial, por exemplo o “11 de setembro”, o “atentado terrorista na Praça da República em Paris”, em espaços escalares distintos em nível local e global.

3.1 As redes das TIC e o conhecimento no espaço virtual de ensino

A produção e a partilha de conhecimento vêm se desenvolvendo por meio da Educação a Distância-UAB, e as categorias geográficas se inserem nesse contexto. As Tecnologias de Informação- TIC permitem refletir sobre novas percepções de tempo/espaço que se apresentam instantaneamente nas redes virtuais de ensino oriundo das transformações atuais da sociedade digital.

É importante destacar que, segundo Lefebvre (1991), o conhecimento é um fato indiscutível, no qual o sujeito e o objeto agem e reagem, continuamente um sobre o outro, em perpétua interação dialética. As características do conhecimento se apresentam antes de elevar-se o nível teórico à prática; o conhecimento humano é social entre seres humanos, diferentes ou não, que transmitem pelo exemplo ou pelo ensino um imenso saber já adquirido; o conhecimento humano

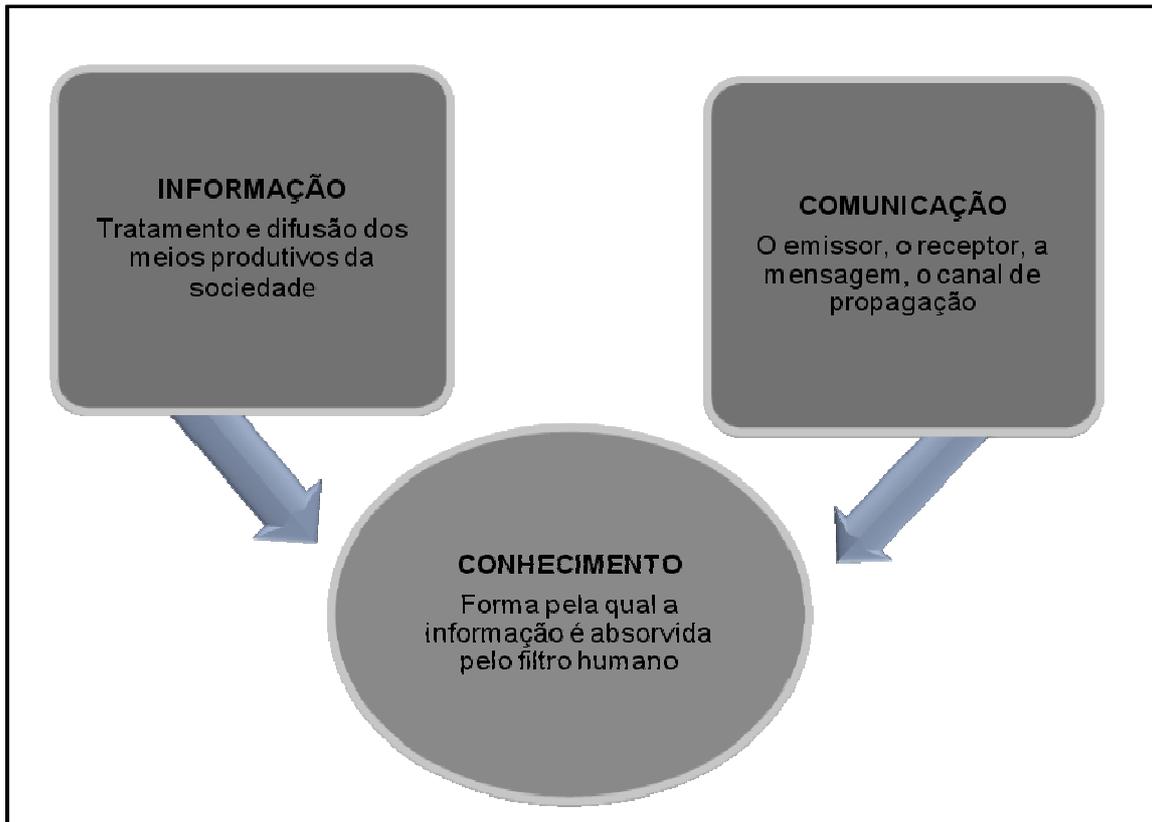
tem um caráter histórico, que parte da ignorância por um longo e difícil caminho antes de chegar ao conhecimento.

Gonçalves (2003) disserta sobre conceitos do conhecimento e revela a importância da gestão do conhecimento. Isso porque a globalização traz a necessidade de comunicação a distância, pois a velocidade com que as tecnologias mudam faz com que seja necessário o rápido acesso à informação, para que possam ser tomadas decisões rapidamente. Por exemplo, no comércio, tem-se, hoje, um cliente sedento não só de bom atendimento, mas também de respostas imediatas, daí a importância de dispor-se de um acesso fácil e rápido à informação detalhada e atualizada. Além disso, a dispersão dos trabalhadores, com uma crescente mobilidade, torna indispensável a captação e reutilização do seu conhecimento. Por outro lado, as relações comerciais mais estreitas que as empresas têm hoje com os clientes, os fornecedores e mesmo os concorrentes fazem dessas relações poderosas fontes de conhecimento. Baseando-se nesses fatos, constata-se que a tecnologia, com os seus espantosos avanços, torna fundamental o ensino a distância e a atualização das aptidões.

Gonçalves (2003), em suas investigações, destaca também que o conhecimento é importante e é a finalidade de toda a aprendizagem. E uma estratégia de aprendizagem eficaz é aquela que procura criar valor investindo nos recursos da empresa baseados no conhecimento. Além disso, um recurso baseado no conhecimento é informação armazenada/codificada na mente das pessoas, ou nas estratégias, nos sistemas ou produtos/tecnologias da empresa. A partir dessa afirmação, entende-se que o conhecimento é necessário em toda forma de aprendizagem para a produção na sociedade, seja econômica, política ou social.

De acordo com Gonçalves (2003), há dificuldades em definir um conceito de conhecimento, assim pode-se tentar levantar algumas definições, como o de ser abstrato e intangível, difícil de medir e avaliar, de característica migratória que se move, simultaneamente, em muitas direções; também pode encontrar-se em muitos locais ao mesmo tempo, sendo então multifacetado. O processo de desenvolvimento do conhecimento é basicamente a aprendizagem, pelo que a gestão da aprendizagem é uma variável chave na gestão eficiente do conhecimento.

Figura 3- Condições para a construção do conhecimento



Autora QUEIROZ, A.M.D. (2015)

É possível verificar, na Figura 3, que a tecnologia necessita da informação e da comunicação para constituir a interação, importante para a absorção individual e coletiva na partilha e produção de conhecimento no ensino/ aprendizagem. Então, suscita um questionamento acerca das possibilidades epistemológicas apresentadas nas redes online de ensino de Geografia. A produção de conhecimento no espaço virtual pode interessar vários setores da sociedade, mas principalmente atende aos interesses de produção de modo geral de ensino, da economia e aos anseios políticos sociais.

Para Vesentini (2008), o avanço do conhecimento, em especial o científico, não se faz tão somente com a descoberta de novos aspectos da realidade, de novos fenômenos ou de encadeamentos, enfim de novos achados sobre os objetos estudados ou mesmo da (re)construção dos objetos ou da invenção de novos. Ele também ocorre em oposição a modelos ou esquemas de pensamentos dominantes e/ou tradicionais, no confronto com as ideias estabelecidas e constantemente reproduzidas.

Qualquer teoria que de fato procure explicar ou construir algum objeto segundo os cânones científicos (algo que não tenha nada a ver com um método único excludente), qualquer pesquisa científica realizada de forma séria e honesta, sempre tem um valor que independe da opção metodológica do investigador. É por isso que os dois grandes nomes das ciências sociais da segunda metade do século XIX até meados do século XX foram Marx e Weber, dois personagens com opções éticas e ideológicas bastante distintas, mas que produziram importantes obras que já foram utilizadas por autores com diferentes concepções- na Economia, na Sociologia, na Ciência política, na história e mesmo na Geografia (VESENTINI, 2008, P.21)

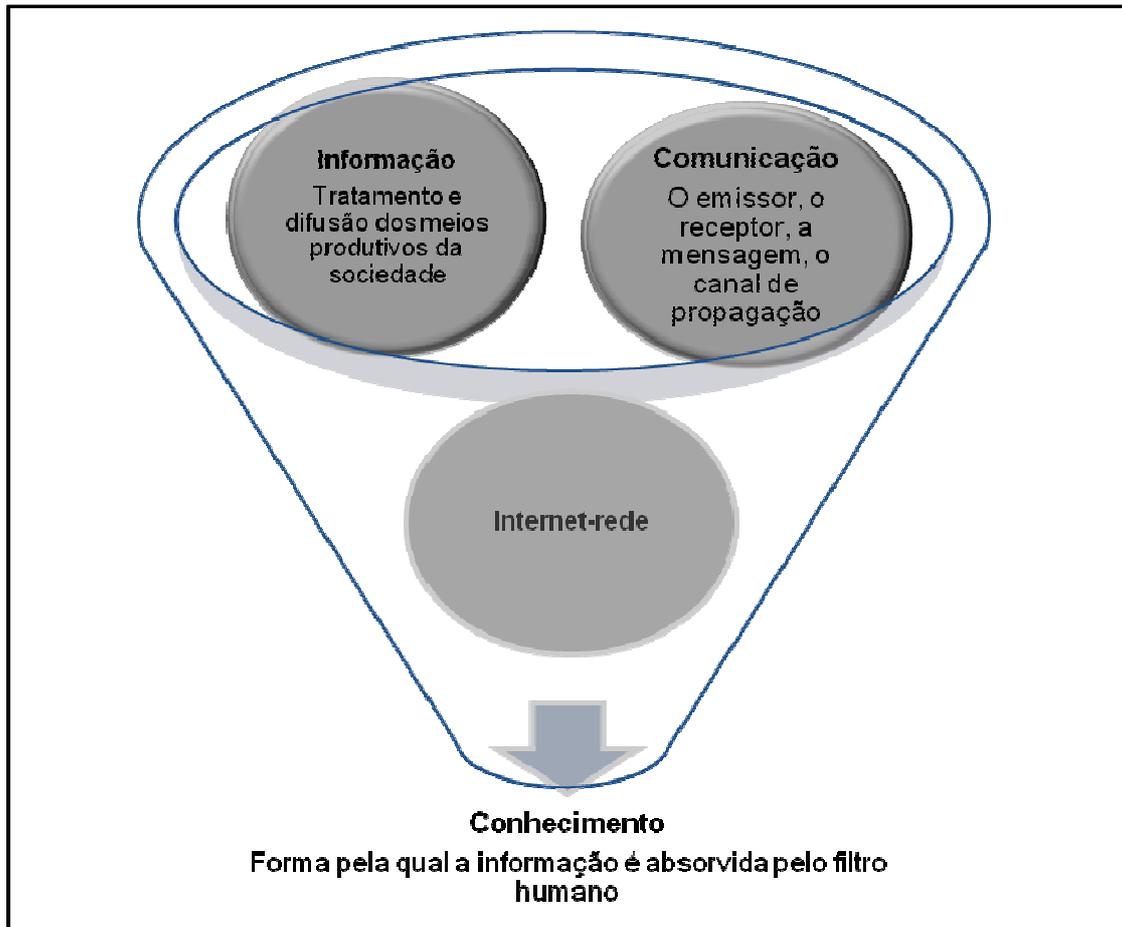
É importante mostrar a diferença entre sociedade digital, que se constitui dos instrumentos técnicos pontuais, computador, celular e outros, e a sociedade virtual, que significa o local (espaço virtual) onde ocorre o processo de trocas entre informação e comunicação.

Gonçalves (2003) adverte que o conhecimento em si parte do pressuposto de que se pode elevar a capacidade humana de criar conhecimento novo. Em relação às TIC, as pessoas não são simples processadoras de informação. O humano não se pode formatar. O que não quer dizer que a informação não seja de extrema importância para todos os aspectos da nossa vida. Se for verdade que as TIC têm dado contributos críticos sem precedentes para as transformações que a sociedade está experimentando, também é verdade que as causas para a mudança incluem muito mais do que a informação em si.

Dessa forma, o conhecimento transforma-se em ação pelo impulso da motivação - o uso de um conhecimento na solução de um problema é o processo de passagem de uma interiorização à interação com artefatos. Por isso, a motivação para a utilização do conhecimento é de grande importância para o uso eficaz do conhecimento adquirido.

Nesta perspectiva, os computadores com internet propagando informações pelas redes são apenas ferramentas. Por maior que seja a sua capacidade de armazenar informação e produzir a comunicação, são as pessoas que produzem o conhecimento e não as tecnologias (Vide Figura 4)

Figura 4- TIC e o caminho da produção do conhecimento nas redes da internet



Autora QUEIROZ, A.M.D. (2015)

A figura 4 ilustra as reflexões de Gonçalves (2003) porque afirma que a informação, a comunicação e a internet, por meio das redes, podem possuir estratégias de aprendizagem eficaz, cuja finalidade é a aprendizagem que permita criar valor baseado no conhecimento armazenado e compreendido dentro de uma racionalidade do pensamento humano, com estratégias diversas e, principalmente, para produção de capital do trabalho, da produção na sociedade, seja econômica, política ou social. O caminho até o conhecimento útil à sociedade segue um percurso circular: informação, comunicação, internet e redes, que se fundem e consolidam o conhecimento.

Gonçalves (2003) se baseia em correntes teóricas e filosóficas americanas, europeias e japonesas para concluir que o conhecimento constitui a principal vantagem competitiva das organizações para produzir nas diversas empresas uma procura constante de estratégias e métodos.

A gestão do conhecimento, para Gonçalves (2003), é realizada, sobretudo, pela corrente americana e a europeia, centrada na gestão e medição da utilização do conhecimento, com ênfase na

distribuição e reutilização do conhecimento explícito. Uma outra corrente, a japonesa, mais centrada no processo de criação de conhecimento, valoriza essencialmente o conhecimento tácito.

Os defensores da corrente japonesa argumentam que as pessoas confundem, frequentemente e erroneamente, conhecimento com informação. Para eles, o conhecimento é intangível, sem fronteiras e dinâmico. Ao contrário da informação, não pode ser armazenado e, por isso, tem de ser explorado onde e quando é preciso para criar valor. A ideia de gestão do conhecimento sobrepõe-se, assim, à de gestão da criação do conhecimento.

As argumentações supracitadas revelam que existem, portanto, diversas concepções sobre informação e conhecimento. Gonçalves (2003) destaca o ensino a distância como uma articulação entre o mundo empresarial e a universidade, todavia o que se pretende aqui é entender o processo que se desenvolve no ensino a distância.

Essa autora considera que o conhecimento não se move dentro das comunidades da mesma maneira que entre as comunidades, e para que ele circule facilmente dentro da comunidade o conhecimento tem de estar incorporado nela. A formação a distância depende, de forma significativa, das circulações da informação e comunicação nas comunidades virtuais de ensino por meio de lógicas e contextos nacionais, regionais e locais.

Assim, contribui para essa análise a corrente teórica filosófica japonesa, analisada por Gonçalves (2003), pois considera que as TIC dependem das ações humanas de inserção da informação, que, depois de inserida nas redes, necessitam da forma de comunicação que há entre os sujeitos envolvidos nas teias dessas redes, o emissor e o receptor, pois estes são responsáveis pela assimilação e gestão da informação para criar valor e produzir novo conhecimento.

Segundo Campos (2012) os professores, para a educação, em qualquer modalidade de ensino, há muito tempo constroem materiais e os utilizam nas suas aulas, não se prendendo, apenas aos manuais adotados pelo poder público. Utilizando outras tecnologias e outros materiais, incluem ferramentas e recursos com vistas a criar materiais adaptados às suas necessidades e às dos seus alunos.

Dessa maneira, os professores constroem materiais únicos, mediante a especificidade da disciplina a ser administrada. É o caso de documentos com representações como imagens, esquemas e textos a partir de recortes e colagens, que são agregados através de um processo de cópia. O documento ou artefato é único e construído, reutilizando materiais pelo próprio professor, em conjunto com outros colegas ou a partir da utilização de outras fontes (livros, fotografias, pinturas, esquemas, dentre outros), sendo posteriormente utilizado na sua prática pedagógica. É, portanto,

uma técnica utilizada há muitos anos, que os professores conhecem e usam, sem a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Nesse trabalho, Campos (2012) deixa evidente a necessidade de os professores dominarem ferramentas digitais, sítios na internet que disponham de recursos de qualidade e de adquirirem competência na criação e reutilização de recursos, nomeadamente a inserção dos ativos digitais em programas e ferramentas de autoria. Se não têm esse domínio, devem reconhecer a necessidade de apoio e formação em determinados aspectos específicos da construção e do uso de recursos educativos digitais.

Por outro lado, Campos (2012) adverte que o professor, como criador de recursos educativos digitais, pode envolver-se no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos, pois conhece e sabe aquilo que melhor responde ao seu contexto, fazendo o que seja melhor para ele e para os seus alunos. A partir do seu conhecimento do currículo e de um conjunto de recursos de qualidade disponíveis na *Web* e utilizando ferramentas de fácil acesso, conseguirá criar algo que lhe seja útil para a sua prática letiva, de levar os seus alunos a aprenderem mais e melhor, contribuindo para uma melhor aprendizagem. Assim, potencializa a utilização dos recursos tecnológicos postos ao seu dispor.

Notamos, no caso das licenciaturas, que o professor continua, muitas vezes, apenas como emissor e o aluno apenas receptor na construção do ensino-aprendizagem, o que retoma o ensino tradicional em meio à inovação tecnológica. Ou seja, apesar de a TIC se apresentar como instrumento e ferramenta de renovação no ensino-aprendizagem, permanece a ausência de ação dialógica presencial para troca de experiências na construção do conhecimento.

Sendo assim, ao contrario da afirmação de Campos (2012) o professor está dispondo do seu poder criativo na elaboração das suas aulas, aliado a imposição curricular pelo acesso aos manuais e planos prontos disponíveis na internet.

Na sociedade em rede, o professor pode ser o estimulador da troca de conhecimento entre os estudantes. Entretanto, assiste-se, constantemente, a uma dicotomia rigorosa entre professor emissor e o aluno receptor, visto que nem sempre acontece o fluxo de informação horizontal, vertical e transversal. Ocorre a produção pedagógica docente como se só o professor detivesse conhecimento.

Na interação TIC e ensino, Santos Arnaldo (2000) caracteriza a EaD virtual como a separação física, quase permanente, entre o professor e aluno, durante o processo de aprendizagem. É influência de uma organização educacional com as respectivas preocupações de planificação,

preparação e divulgação das matérias e dos suportes pedagógicos. A utilização das TIC une professor e aluno e transmite os conteúdos educativos estabelecendo uma comunicação e diálogo bidirecionais (*online*); quase permanente ausência do ambiente de grupo, ao longo do processo de aprendizagem, com a possibilidade de encontros ocasionais presenciais ou virtuais e uma população estudantil predominantemente adulta.

Por meio da figura 4, verifica-se que o conhecimento se constitui a partir das condições apresentadas pela informação e pela comunicação. Nesse sentido, é importante investigar as possibilidades para essa construção na educação no que se refere ao uso da TIC e dessas estruturas para o ensino, pois a informação e a comunicação precisam ser direcionadas e articuladas.

O ensino-aprendizagem cumpre esse papel quando se leva em consideração que “comunicação é educação, é diálogo, em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2001, p. 67). Esse arranjo necessita da informação direcionada para significar e ser absorvida pelo indivíduo.

Uma abordagem seguindo a categoria espaço permite visualizar um mundo tecnológico com possibilidades de inovações criativas para partilha de conhecimento geográfico, tanto pelo discente quanto pelo docente nas diversas modalidades de educação. Assim, as ações humanas inserem nas redes a informação, a qual, depois de postada nessas redes, depende da forma de comunicação entre os sujeitos para partilhar os conhecimentos de forma geral.

As análises conceituais sobre a informação e a comunicação são essenciais, pois são os principais instrumentos que se articulam nas redes online e constroem o espaço virtual de ensino, fundamentando as reflexões geográficas. As análises teóricas sobre essas temáticas são escassas, de forma geral, principalmente na literatura brasileira. Por conseguinte, também não possuem termos definitivos e acabados, por se tratar de uma ciência social.

É possível perceber, a partir das análises supracitadas de Lefebvre e Gonçalves, que é necessária a gestão da informação a fim de que ela se transforme em conhecimento. A gestão da informação pode ser realizada pelo ator ou sujeito que produz ou articula a informação, por meio de veículos diversos disponibilizados por diversas mídias, imprensa, TV, rádio ou computador. Assim, há um distribuidor individual ou coletivo organizador das informações divulgadas nesses meios de comunicação. Elas se processam e se difundem por diversas pessoas em uma grande velocidade e variadas maneiras de apreensão. A difusão da informação de assuntos políticos, ou socioeconômico ou social pode levar a várias conclusões precipitadas, capazes de provocar conflitos pelo mundo.

Mas pode também ser responsável por reflexões bem elaboradas, que se transformam conseqüentemente na produção de um novo conhecimento.

Para as análises sobre a comunicação, utiliza-se das reflexões desenvolvidas pelo autor Frances Philippe Breton (1992), para além das concepções dos primórdios da linguagem, necessária à sobrevivência do homem. Tais reflexões partem da teoria da informação no período imediato do pós-guerra, fortemente marcado pelo conflito mundial. No auge da cibernética como “ciência do controle e das comunicações”. “[...] Todos os fenômenos do mundo visível podem ser compreendidos, em última instância, em termos de relações de troca e de circulação de informação” (BRETON, 1992, P. 20). O papel da comunicação seria a de atacar a desordem gerada pelo homem e o mal que a natureza transporta consigo.

Breton (1992), uma determinada sociedade é inteiramente constituída pelas mensagens que circulam no seu seio, e as ciências sociais são chamadas a rever seu objeto, deixando de ser uma sociedade abstrata e inacessível para se transformar na unidade constituída pelo conjunto das informações e dos meios de transmissão e de permuta dessas informações que circulam em um determinado espaço. O saber age sobre a comunicação e a sua encarnação nas máquinas inteligentes é bom por natureza, portanto importante é deixá-lo agir por si mesmo. Uma sociedade é por natureza inteiramente constituída pelas suas comunicações. Esta primeira etapa é anterior a qualquer conhecimento e, sobretudo, a qualquer possibilidade de ação.

Todo ser, que comunica a um nível de complexidade, é digno de ver reconhecida uma existência enquanto ser social. Depois não é o corpo biológico que alicerça essa existência enquanto ser social, mas antes a natureza informacional do ser em questão. De certa maneira, com a comunicação, já não existe o ser humano, mas antes os seres sociais, inteiramente definidos pelas suas capacidades para comunicar socialmente. (BRETON, 1992, P.45).

De acordo com Breton (1992), a nova humanidade abrange todos os homens, mas pode alargar a todos os seres comunicantes de pleno direito. Não coloca o homem no centro de todas as coisas. A vida deixou de estar na biologia, para passar a estar na comunicação. O ser é por inteiro constituído por informação. Não há nada mais. Enquanto tal, esse ser é, assim, manipulável, operável, transferível, por muito pouco.

Deste modo, apenas podemos compreender o homem se o encarar como ser comunicante. Estar vivo é participar numa corrente contínua de influências que chegam do exterior e dos atos que atuam sobre ele. Ter plenamente consciência dos acontecimentos no mundo é participar no desenvolvimento constante do conhecimento e na sua livre troca. Estar vivo equivale,

de fato, a participar num vasto sistema mundial de comunicação. O homem moderno é um ser comunicante. O seu interior está por inteiro no exterior. As mensagens que recebe chegam do seu ambiente, ele não age, mas reage a uma reação.

Ao citar as obras de Gaston Bachelard, Breton (1992) infere que o homem novo, que se ergue dos escombros em meados do século XX, é um homem dirigido do exterior, ele retira sua energia da sua capacidade como indivíduo informado, conectado com vastos sistemas de comunicação, para reunir, tratar e analisar a informação de que necessita para viver. As mídias são o instrumento essencial que permite ao homem reagir de forma apropriada às reações que o envolvem. Todos, sem exceção, fazem parte da sociedade de comunicação.

A capacidade de libertar as forças comunicacionais, as quais estão em cada ser, ultrapassa os limites da comunicação por meio do computador, que deixa de ser um ator individual para tornar-se um reator. Sua ligação social torna-o transparente para a sociedade pela fusão da comunicação das mídias modernas, uma expansão onde nada, em parte alguma, deverá ser mantido em segredo. O tema da sociedade de comunicação retoma a ideia de mudança social e alimenta a mudança política e as teorias de autogestão articuladas em torno do progresso técnico.

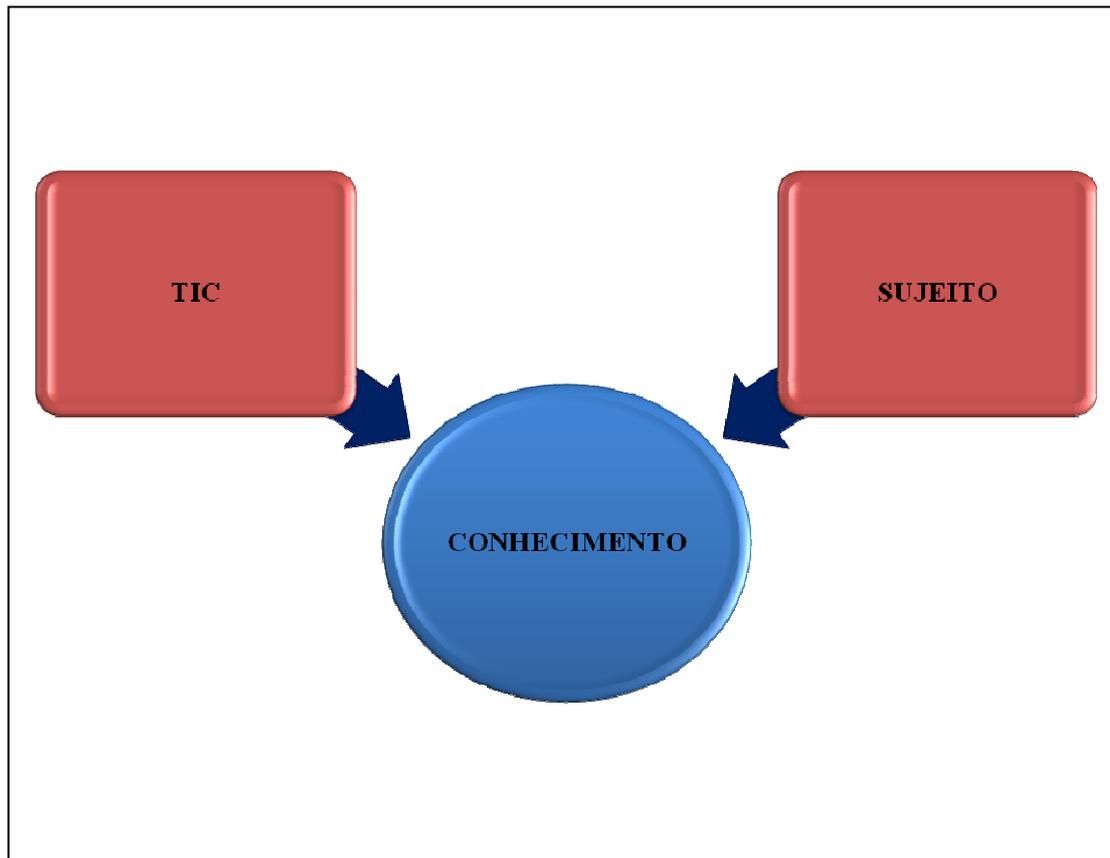
Por meios das afirmativas supracitadas, fazem-se os seguintes questionamentos e reflexões: se a comunicação possui efeitos sobre as relações sociais, se é necessária para construir o conhecimento, se depende da capacidade do homem em emitir e organizar as informações que lhe são passadas pelas redes tecnológicas. E, se todos estão inseridos nessa comunicação para poderem sobreviver, é correto afirmar que dentro do espaço virtual de ensino há possibilidades de produção de conhecimento, uma vez que há articulação entre os sujeitos. Esses sujeitos se comunicam, trocam informações e organizam as informações dentro dos instrumentos de acompanhamento e avaliação do curso na comunidade, ou classe online.

A forma de construção desse conhecimento pode depender da maneira de reação social e política que se aglutinam no ambiente exterior e de como são postas nesse espaço virtual interior, possibilitado pelas mídias no instrumento digital. Gonçalves (2003) afirma que a gestão das informações no exterior, ou seja, do ambiente quando e como são inseridas nas redes das TIC, é que poderá produzir o conhecimento.

Vale dizer que a argumentação permite que a informação e a comunicação sejam trazidas do exterior e inseridas no interior das redes online, articuladas entre os sujeitos, docentes e discentes. Isso porque favorece na capacidade de ação e reação diante da informação e seu processamento é transformado em comunicação, produzindo conhecimentos.

A TIC, por meio dos instrumentos digitais e da internet, pode ser um veículo de partilha de conhecimento, mas também de produção de conhecimento. Provoca uma ligação social pela ação da comunicação em que todos os sujeitos, obrigatoriamente, estão inseridos para serem parte, ou “existirem” na sociedade.

Figura 5- Componentes para o conhecimento no espaço virtual de ensino



Autora Queiroz, A.M.D. (2016)

A fim de dar embasamento ao que foi afirmado, a Figura 5 revela que, se o homem para existir deve estar inserido na sociedade de comunicação e se essa inserção é responsável pela produção de conhecimento, então, no ensino virtual, além de partilha de conhecimento, há a produção de conhecimento, pois os sujeitos inseridos na comunidade online trocam informação e comunicam-se simultaneamente. Tal ação materializa o virtual, o qual, movido pelo exterior material, se torna real.

Lefebvre (1991) defende que o conhecimento é o resultado da dialética de ação entre o sujeito e o objeto e, portanto, é um resultado natural das relações históricas entre os seres humanos.

A presença do real no espaço virtual de ensino de Geografia pode acontecer por meio de fóruns, chats, produção do material didático e, até mesmo, nas avaliações presenciais, que, depois de avaliadas pelo professor no exterior, são transportadas para o nível online, por meio do “*feedback*” enviado ao estudante. Esse “*feedeback*”, habitualmente, é disponibilizado no espaço virtual.

Breton (1992) resgata as análises de diversos autores que pesquisam sobre o tema comunicação e, principalmente, as ideias de Norbert Wiener, pois o considera pai fundador da comunicação moderna. Segundo ele, é um tema com um novo valor, não possui conteúdo, todavia possui a ação de comunicar. Os valores modernos da comunicação exaltam o indivíduo e o coletivo e uma visão utópica de uma sociedade melhor pela transparência e pela recusa da exclusão. Uma utopia de que a técnica de comunicação reduz o ser humano a uma marioneta.

Breton (1992) cita as reflexões de Levi Strauss e Edgar Morin para embasar que o indivíduo rodeado por robôs e se comunicando pelas redes não é uma novidade moderna. A teoria da informação nas ciências das relações do homem e do mundo que o rodeia, como uma grande teoria do futuro, se apresenta como uma tendência geral para a perda de sentido. Ilhotas no meio da grande massa onde reina a desordem. Conforme já disseminado pela cibernética, tudo é comunicação.

O referido autor chama a atenção para o homem sem interioridade, uma confusão que se instala na sociedade moderna, entre o vivo e o artificial.

Notamos que Breton (1992) utiliza das análises de diversos autores, em especial Norbert Wiener, para expressar suas ideias acerca da noção moderna de comunicação, que se apresenta em direções utópicas, contudo direcionadas para a ideia de progresso, para a representação do homem e da sociedade se estabelecer como sinônimo desse progresso.

Enfim, percebe-se, nas análises de Breton (1992), que apesar de esse termo há muito ser utilizado na formação social e apesar de ser utópica a ideia de que tudo é comunicação, a informação e a comunicação se tornam como fonte ativa na sociedade após o desenvolvimento da cibernética.

Tavares (2010) atesta que informação é todo dado trabalhado, tratado e com sentido lógico e natural para quem o utiliza. Não é a informação propriamente dita que é importante para o indivíduo, mas o seu uso que a torna útil para o indivíduo e a sociedade. E o conhecimento é uma informação compreendida e internalizada que nos auxilia em uma tomada de consciência, prevalecendo uma atitude crítica prática em um ambiente sensível, perceptível aos indivíduos.

Significa uma capacidade humana em constante mutação, e seu conteúdo é revelado por meio de ações de competência individual.

O conhecimento deve ser aplicado ao fazer e não mais ao ser, ou seja, deve ser aplicável à ação. A informação é a matéria-prima para o conhecimento, o processo de estruturação e depuração da informação e um produto capaz de gerar conhecimento. “O conhecimento é um agrupamento articulado de informações por meio da legitimação empírica, cognitiva e emocional que leva o homem a agir, mas somente quando se trata de um conhecimento útil, ou seja, aplicável a uma ação” (TAVARES, 2010, p. 27).

De acordo com Tavares (2010), até chegar à sociedade do conhecimento, os homens passaram de uma economia tribal de caça e coleta, para uma economia agrícola, a terra era a vantagem estratégica. Em outra etapa, passou de uma economia agrícola a uma economia industrial no século XVIII ao século XIX, a vantagem econômica passou a ser o motor e a fonte de energia.

Na atualidade, era do conhecimento, a sociedade é definida pelo tipo de conhecimento de que dispõe. Teve início nos Estados Unidos há mais ou menos 25 anos e está se propagando rapidamente pelo mundo. Nesse sentido, as riquezas estão centradas na produção do conhecimento, prevalecendo o capital humano. A informação deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser uma ferramenta para o recurso da comunicação em um modelo flexível e não mais em escala. O indivíduo é polivalente e empreendedor e não mais especializado. O tempo é real, o espaço é ilimitado, e a massa dos produtos deixa de ser tangível, passando a ser intangível.

Na sociedade do conhecimento, para Tavares (2010), a educação deve ser um contínuo processo de reconstrução e transformação, gerando no homem um aprendizado teórico-prático relevante, e não uma educação baseada no conhecimento enciclopédico. Ou seja, precisa gerar um conhecimento a ser aplicado por meio de uma ação que se transforma em um bem capital criado por um homem prático, capaz de resolver problemas reais ao compartilhar experiências dentro e fora das escolas, em um mundo em constante transformação.

Essa discussão é mais um argumento para entendermos como se dá a informação e a comunicação nos espaços virtuais EaD/UAB e compreendermos as relações entre os sujeitos que se aglutinam nesse espaço. Logo, o espaço virtual pode se tornar real para a educação pois, na sala de aula das redes, as informações e as comunicações produzem e transmitem conhecimento pela ação dos sujeitos.

3.2 As TIC na a formação do ensino superior no Brasil: A implantação da Educação a Distancia - UAB

Na análise geográfica, o conceito de rede abrange temas que produzem reflexões nas diversas áreas do conhecimento e atua na articulação de atores de diferentes potencialidades. Vários conceitos de rede se conectam a diversos temas, os quais produzem reflexões nas diversas áreas do conhecimento e vislumbram interesses como instrumento de ação e reação em setores sociais de interesse coletivo diversos. Nesse sentido, proporcionam articulações entre instituições e comunidade mediante a problemática social que emerge da atualidade.

De acordo com Castells (1999), as redes são estruturas abertas capazes de se expandir de forma ilimitada, integrando nós. Desde que compartilhe os mesmos códigos de comunicação, uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto, altamente dinâmico, suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. Cada vez mais, na nova ordem social, a sociedade em rede parece uma metadesordem social para a maior parte das pessoas, uma sequência automática e aleatória de eventos derivada da lógica incontrolável dos mercados, tecnologia, ordem geográfica ou determinação biológica.

Santos (2002, p.261), admite que é com Lavosier e a química na passagem do século XVIII para o século XIX, que aparece a verdadeira ciência da ligação e da comunicação das substâncias, reclamando instrumentos teóricos que estão na origem do conceito científico de redes.

As redes passaram por três momentos. No primeiro, formavam-se com um largo componente de espontaneidade e serviam a uma pequena vida de relações. O espectro do consumo era limitado. A competitividade entre grupos territoriais era praticamente inexistente, era um tempo vivido como um tempo lento.

O segundo momento coincide com os albores da modernidade e as redes assumem o seu nome, mediante o caráter deliberado de sua criação e o comércio é limitado. As redes buscam mundializar-se, e fisicamente isso ocorre, mas seu funcionamento é limitado.

No terceiro momento, a chamada pós-modernidade, o período técnico-científico-informacional marca as forças naturais dominadas pelo homem e elaboradas pela inteligência, contidas nos objetos técnico. Ao comparar as redes do passado com as atuais, a grande distinção entre elas consiste na parcela de espontaneidade na elaboração respectiva. Quanto mais avança a civilização material, mais se impõe o caráter deliberativo na constituição de redes.

Hoje, a ideia de rede se difundiu e está encontrando, tanto nas ciências exatas quanto sociais, as desvantagens da popularidade, especialmente no concernente a imprecisões e ambiguidades

De acordo com as necessidades e os objetivos, na rede se processam estruturas que conectam países e pessoas, ao mesmo tempo também desconectam de maneira descontínua, quando diante de ameaça ao equilíbrio desejado no momento em questão.

Mediante as redes, há uma criação paralela e eficaz da ordem e da desordem no território, já que as redes integram e desintegram, destroem velhos recortes espaciais e criam outros. Quando ele é visto pelo lado exclusivo da produção da ordem, da integração e da constituição de solidariedades espaciais que interessam a certos agentes, esse fenômeno é como um processo de homogenização. Sua outra face, a heterogenização. É ocultada. Mas ela é igualmente presente. (SANTOS, 2002 p. 279).

Essa definição está inserida no avanço da economia global, que emerge através do comércio internacional, bem definido com aplicação de investimentos que formam alianças de propósitos e interesses em comum, que impacta alguns povos de modo diverso com novas formas de dominação, dependendo dos interesses e tecnologias disponíveis ao conjunto contínuo de poder referente aos interesses do capital mundial.

Santos (1988) retrata que toda infraestrutura permite o transporte de matéria, de energia ou de informação, e que se inscreve sobre um território onde se caracteriza pela topologia dos seus pontos de acesso ou pontos terminais, seus arcos de transmissão, seus nós de bifurcação ou de comunicação.

Sobre o assunto em questão, Dias (2001) também afirma que o conceito de rede vem se construindo, nos anos recentes, numa agenda de pesquisa que reúne propostas, significados e abordagens disciplinares diversas. É um processo contínuo e complexo por interações locais e globais.

Para Santos (2002, p. 262), a rede é também social e política e é formada por traços, instalados em diversos momentos, diferentemente datados, muitos dos quais já não estão presentes na configuração atual e cuja substituição no território também se deu em momentos diversos.

Na perspectiva geográfica, as formas de organização das estruturas das redes podem ser consideradas em escala planetária, uma ordem em relação à circulação produtiva e em escala local favorecerem a desordem devido à exclusão decorrente da alteração das formas de mercados de trabalho.

Santos (1999) apresenta o movimento da sociedade, isto é, o movimento da totalidade (e do espaço) que modifica todas as variáveis constitutivas, também a do símbolo. Por isso mesmo, a cada nova transformação social, há, paralelamente, para os fabricantes de significados, uma exigência de renovação das ideologias e dos universos simbólicos, ao mesmo tempo em que, aos outros, tornam-se possíveis o entendimento do processo e a busca de um sentido. As estruturas que se interligam e promovem algum tipo de ação são consideradas motivos de reflexão.

Diante disso, Matos (2005) mostra a importância das redes na atualidade, por definirem vários tipos de sistemas de relações e delas aprimorar-se a visão dos desdobramentos espaciais causados por fenômenos políticos, sociais e econômicos, sejam desencadeados pelas transformações estruturais dadas pela formação da sociedade urbano-industrial em várias partes do mundo, sejam aqueles associados, mais recentemente, às novas materialidades e virtualidades advindas de processos globalizadores de “alargamento dos contextos”. Evidenciam-se variadas redes que organizam a produção, circulação de forma heterogênea de categorias diferentes de fluxos, usos, coesão, centralização e poder dos atores envolvidos.

Matos (2005) se utiliza das ideias de autores que tratam das configurações de rede, inseridas nos processos produtivos da sociedade: Castells (1996, p. 436) entende que “a sociedade em rede tem como lógica dominante o espaço de fluxos, que é o resultado das práticas sociais que dominam e moldam a sociedade atual, caracterizada pela mobilidade”. Também, das ideias de Milton Santos (2002, p. 264), que lembra a grande aplicabilidade do conceito de redes, “a sua ampla utilização afrouxa seu sentido e, por isso, deveriam ser conformadas a dois únicos significados: aquele que considera apenas sua realidade material”. Ou seja, o conjunto de objetos criados em diferentes épocas, que, fixos no espaço, articulam os locais, e o outro, que considera a rede também como um dado social ou político, formado pelas pessoas, informações e valores que por ela circulam.

Essas considerações permitem refletir sobre o processo de formulação de redes na perspectiva das TIC, como esses sujeitos se articulam no interior das redes EaD. A interação se realiza em nós, no contexto econômico-social e os resultados refletem sobre a população mundial.

Essa formulação de rede e sua aplicabilidade demonstram a face da movimentação mundial a partir de amadurecimento das relações sociais das estruturas da modernidade no limiar dos séculos XIX e XX, o que resultou em novos paradigmas de estratégias sociais, políticas, econômicas e culturais oriundas dos processos capitalistas de organização produtiva, responsáveis por gerar novos conceitos de exclusão e formas de organização da sociedade. São diferentes modos

e épocas históricas diferenciadas. Isso tudo culmina, no século XXI, nas configurações de redes por meio das TIC.

Tais redes, por sua vez, dependem de contextos locais específicos para serem conduzidas e permitir fluidez, as quais podem produzir potencialidades eficazes à produção de novos conhecimentos, ou não.

O modelo de universidade brasileira- EaD, dentro da rede, um dos mais tardios, fragmentado, de dependência cultural externa, cópia das universidades francesas, europeias e norte-americanas.

Quadro 1- Modelo de Universidade –EaD no Brasil de 1923 a 2014

EaD no Brasil
1923/1925 – Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.
1923 – Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão.
1939 – Marinha e Exército – cursos por correspondência.
1941 – Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, formação profissional básica.
1970 – Projeto Minerva – cursos transmitidos por rádio em cadeia nacional.
1974 – TVE do Ceará – cursos de quinta à oitava série, com material televisivo, impresso e monitores.
1976 – SENAC – Sistema Nacional de Teleducação, cursos através de material instrucional (em 1995, já havia atendido 2 milhões de alunos).
1979 – Colégio Anglo-Americano (RJ) – atua em 28 países, com cursos de correspondência para brasileiros residentes no exterior em nível de 1º e 2º graus
1979 – UnB – cursos veiculados por jornais e revistas; em 1989 transforma no Cead e lança o BrasilEaD
1991 – Fundação Roquete Pinto – programa Um salto para o Futuro, para a formação continuada de professores do ensino fundamental.
1995 – Secretaria Municipal de Educação – MultiRio (RJ) – cursos de quinta a oitava série, através de programas televisivos e material impresso
1995 – Programa TV Escola – SEED/MEC
2000 – UNIREDE – Rede de Educação Superior à Distância – consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil.
2005- Sistema UAB- Criado pelo MEC, ANDIFES e Empresas Estatais-UAB1.
2006- UAB2- instituições públicas, estaduais e municipais.
2007- UAB -Ampliação do acervo bibliográfico dos polos de apoio presencial.
2008- Criação de cursos na área de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas. Em Universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).
2009- Mais 163 novos polos UAB, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica.
2014-Aumento significativo nos cursos a distância no Brasil.

Elaborado pela autora QUEIROZ, A.M.D.(2015), adaptado de Silva, (2007).

O quadro 01 analisa, sob um recorte histórico as principais iniciativas de ensino EaD no Brasil. Além disso, comprova que são tardias as iniciativas dessa modalidade de educação no Brasil, visto que os países europeus e os norte-americanos iniciaram formulações para educação a distância no século XIX e o Brasil inicia esse processo só a partir do século XX.

As mídias impressas e o rádio fazem parte dos primórdios da EaD, no mundo e no Brasil. Na atualidade, a EaD se expressa com maior efervescência na mídia informática, via internet e suas redes, que conectam instituições, docentes e discentes em todo o mundo.

No Brasil, de acordo com dados do MEC (2013), a Secretaria de Educação a Distância – SEED – foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Entre as suas primeiras ações, estão a estreia do canal TV Escola e a apresentação do documento-base do “Programa Informática na Educação”, na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CONSED). Após uma série de encontros realizados no País para discutir suas diretrizes iniciais, foi lançado oficialmente, em 1997, o PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação –, cujo objetivo é a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico de todo o Brasil.

Dessa forma, o Ministério da Educação incorporou as tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras. Com a extinção da Secretaria de Educação a Distância, os programas foram incorporados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em articulação com os sistemas de ensino, implementam políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

É notório que a inserção da EaD por meio das TIC no contexto brasileiro é fruto de uma política pública de inclusão de diversas camadas da população, de diferentes setores para fomentar o ensino à população brasileira em massa.

Dessa maneira, a análise da EaD no Brasil permite inserir a geografia no contexto, pois a produção do conhecimento geográfico se redefine nessa rede, que, segundo Castells (2003), produz sua própria geografia feita de redes e nós que processam fluxos de informação gerados e

administrados a partir dos lugares. O espaço de fluxos é uma nova forma de espaço que conecta lugares por redes de computadores, redefine distâncias e avança, desigualmente no tempo e no espaço por camadas sucessivas de incorporação que poderão se refletir numa diversidade de geografias no futuro.

A diversidade pode surgir de várias maneiras. De acordo com Castells (2003):

Um novo tipo de educação é exigido tanto para se trabalhar com a internet tanto para se desenvolver capacidade de aprendizado numa economia e numa sociedade baseadas nela. A questão crítica é mudar do aprendizado para o aprendizado-de-aprender, uma vez que a maior parte da informação está on-line e o que realmente necessário é a habilidade para decidir o que procurar, como obter isso, como processá-lo e como usá-lo para a tarefa específica que provocou a busca de informação (CASTELLS, 2003, p. 212)

A discussão do autor supracitado contextualiza o conhecimento geográfico e as condições para construção de novas habilidades, que interajam na interface do novo modelo de desenvolvimento digital, o qual exige a geração de aprendizado e capacidade de construir conhecimento, capaz de operar dentro das redes globais de valor econômico e político de interesse compartilhado da humanidade.

Além disso, para Castells (2003), há o desafio à capacidade de processamento de informações, a aquisição de capacidade intelectual de aprender a aprender, obtendo a informação digitalmente armazenada, recombinação e usando-a para produzir conhecimento, uma nova pedagogia baseada na interatividade, na personalidade e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender pensar, fortalecendo a personalidade de cada um.

Para Lemos (2005), novas práticas e usos da informática surgem como uma mudança de paradigma. A internet fixa mostrou o potencial agregador das tecnologias de comunicação. Agora, a internet móvel está aproximando o homem do desejo de ubiquidade, fazendo emergir uma nova cultura telemática, com novas formas de consumo de informação e com novas práticas de sociabilidade. Para Lemos (2009):

Desde o surgimento da internet, a discussão se pautou no espaço virtual, nas relações nas comunidades virtuais, na virtualização das instituições, na *webarte*, na educação a distância, no *e-commerce*, no *e-governement* e na democracia eletrônica, no *web* jornalismo, ou seja, na “desmaterialização” da cultura e na sua “subida” ao ciberespaço. Na primeira fase, a ênfase é o *upload* de informação para esse espaço eletrônico, entendido aqui como a transposição de coisas (relações sociais, instituições, processos e informações) para o ciberespaço fora do “mundo real”. Esta concepção, embora exagerada e incorreta (não há nada fora do “mundo real”), tornou-se hegemônica a ponto de autores afirmarem a morte da geografia, o fim das relações face a face, do corpo, da sala de aula, dos livros e jornais impressos [...], em suma, a “virtualização” do mundo fora do lugar (LEMOS, 2009, p. 90).

Lemos (2009) apresenta subsídios demonstrando o equívoco de alguns autores que “previram” a morte da Geografia, após a formulação e as relações tecidas nas redes virtuais da internet.

Pelas idéias de Lemos (2009), vemos, por meio das redes da internet, concepções diferenciadas para as categorias geográficas, principalmente de espaço que, articulado ao tempo, é construído e reconstruído, ainda com mais relevância, por se tratar de produções concebidas dentro das comunidades virtuais. Assim, o mundo virtual depende ainda mais do mundo real, dos nós materiais específicos, que permitem a circulação dentro dessas redes de frutos da produção e realizações das ações humanas.

Nesse contexto, a construção da EaD no Brasil ocorreu a princípio por meio das mídias impressas, do Rádio e da TV. Posteriormente, insere-se no mundo virtual por meio do ensino a distância EaD, pelas TIC e suas redes de internet.

A Universidade Aberta do Brasil- UAB se forma no contexto de desenvolvimento das tecnologias e da expansão de vagas para o ensino superior. Esse cenário nasceu da necessidade de inserção da população nacional ao ambiente das tecnologias digitais. Sua construção dependeu diretamente das condições de desenvolvimento da universidade no contexto brasileiro e a necessidade de responder aos modelos de ensino já utilizados em diversas instituições internacionais.

As redes de ensino por meio das TIC só passam a existir a partir das perspectivas de desenvolvimento social do país, políticas públicas de incentivo e expansão do ensino superior, sobretudo, para formação de professores nos cursos de licenciatura.

3.3 Reflexões Geográficas das redes tecidas pelas TIC: Espaço virtual de ensino no contexto UAB

A episteme geográfica aborda o espaço de diversas maneiras, o espaço construído nas relações humanas, no vivido, no poder, no natural, dentre outros. O espaço possui diversos conceitos, amplamente discutidos na geografia, porém o espaço virtual que vem sendo construído, pela maioria das análises dos autores nas abordagens sobre as TIC, se apresenta desprovido de corpo e significado, como algo que existe, mas não é paupável ou concreto. O espaço virtual que se

constrói a partir do ensino UAB pode ser considerado amplamente real. Ele se constrói a partir de inúmeras relações sociais em movimento contínuo e em constante expansão.

O espaço virtual apontado por muitos autores como abstrato/subjetivo se configura de forma concreta e visível no contexto da proposta de ensino da Geografia- UAB, por interligar diversos sujeitos distintos em relação à sua cultura, ao seu território de contextos socioeconômicos diferentes, independentemente do tempo e distância que ocupam. Portanto, os fixos e os fluxos podem se conectar de diversas maneiras dentro desses nós invisíveis, mas possuidores de ligações paupáveis e reais em meio à informação e à comunicação dos sujeitos.

Indubitavelmente, a extensão da mudança no mundo digital está nas infinitas possibilidades de processar a linguagem e a comunicação.

De acordo com Chatfield (2013), há mais de um século que temos a televisão e o rádio, no entanto, em apenas duas décadas, a internet e as tecnologias em rede global inteligente nos unem a objetos e pessoas que, no futuro, através de *chips* e bases de dados centralizados, podem criar um tipo de ligação nunca visto entre carros, roupas e alimentos, isto é, entre o mundo fabricado à nossa volta. Tudo isso originado pelas novas informações sobre o mundo em quantidades inovadoras, informações de onde estamos, o que estamos fazendo, e que tipo de pessoas somos. Então, como nós indivíduos podemos vingar no mundo digital? Como fica nossa identidade pessoal, privacidade, comunicação, atenção e a regulação de todos esses aspetos enfrentados diariamente?

Para Chatfield (2013), a natureza da tecnologia digital é tão multifacetada como a própria natureza humana, podendo desempenhar muitos papéis nas nossas vidas: mediador, biblioteca, amigo, sedutor, conforto, prisão. São telas e espelhos em constante mudança, nos quais temos a oportunidade de nos ver a nós próprios e aos outros como nunca antes. Chatfield (2013) admite que Marshall McLuhan foi o pioneiro nos estudos da comunicação e afirmou que as tecnologias mudaram as nossas relações de espaço e tempo e que somos criaturas tecnológicas.

Chatfield (2013) adverte que, desde a invenção da escrita, o mundo tem sido transformado por tecnologias intelectuais, tecnologias que nos permitem expandir a mente. Com palavras, imagens e filmes, um computador é capaz de simular todos os outros meios de comunicação por um unico sistema integrado e sustentado pelos domínios imateriais da própria informação.

Segundo Chatfield (2013), o mais importante de tudo isso é o fato de os dispositivos digitais serem capazes de apresentar e reproduzir informação e construir outros mundos. O mundo digital atrai pessoas para suas densas possibilidades, muitas vezes experiências com significado

mais profundo do que experiências meramente reais. “o sujeito *online* pode não ser a mesma pessoa em carne e osso” Chatfield (2013, p. 31).

Ao atravessar imaterialmente o espaço *online*, encontramos mais facilidades do que quando partilhamos um espaço físico. Pode ainda reduzir as outras pessoas ao nível de objetos, como presença que desligamos a nosso bel-prazer, tratando aspectos digitais como complexos e confusamente humanos. *Avatares* e segundas personalidades em jogos e outras páginas sociais não só proporcionam uma fuga à realidade, também criam um caminho ao encontro de outras pessoas e novas formas de ligação. “[...] nos tempos que correm e a entender um futuro no qual a tecnologia irá mediar e definir cada vez mais intimamente o que significa ser humano” Chatfield (2013, p. 34).

Em razão disso, as normas comportamentais alteram hábitos de estar no mundo, ligados ou desligados em um conjunto de possibilidades de pensamento e de ação.

[...] as maiores vantagens de vivermos ligados à internet. Conectados à colméia mental do mundo, dispomos de velocidade e alcance. Podemos pesquisar e referenciar numa questão de minutos uma grande parte do conhecimento reunido pela humanidade, bem como rumores e opiniões. Estamos apenas a poucos momentos de um contato com milhares de outras pessoas. [...] Graças ao assombroso poder informativo dos nossos meios de comunicação, o tempo é mais do que nunca o recurso mais precioso que temos. (CHATFIELD 2013, p. 44)

Chatfield (2013) adverte que arriscamos transformar os seus milagres em armadilhas de tempo multifacetado ou multifuncional, capacidade de simultaneidade de vários tipos de tarefas. Mas tem igualmente de existir tempo e espaço para outras liberdades e para trabalharmos segundo métodos cuja única justificação necessária é a de que resultem conosco. A *Google* possui a tendência de tratar os serviços digitais como se fossem naturais ou inevitáveis, como coisas fora da história e do erro humano numa paisagem de comunicação, não são menos criados pelo ser humano do que um par de calças de *ganga* ou uma pilha *Duracell*. Por detrás de suas existências aparentemente inefáveis, estão contextos históricos e humanos prontos a serem discutidos.

Chatfield (2013) propõe que o estudo e discussão dos meios de comunicação digital se tornassem parte obrigatória dos sistemas de educação no mundo inteiro, juntamente com as letras, os números e as ciências, uma combinação de história digital com oportunidade para debater as realidades e limitações de todas as coisas, desde serviços de comunicação e motores de busca até avatares e jogos. Um terreno comum para as gerações trocarem história e experiências sobre o mundo digital de acordo com suas experiências.

A informação está ao alcance da mão, ainda que não sob a forma de uma resposta única, porém o processo de seleção dessa informação já não tem lugar antes de ser enviado para o mundo. Em vez de primeiro selecionar e depois publicar, primeiro publica-se e só depois se responde às próprias seleções do mundo, maximizando persistentemente as coisas que ganham público e despendendo pouco esforço nas que não conseguem. “[...] as batalhas pela cultura e as ideias são na maioria das vezes dominadas por aqueles poucos que conseguem ganhar a atenção das massas” (CHATFIELD, 2013, p. 94).

A respeito da comunicação, o autor infere que todos nós somos hoje emissores e comentadores, tal como somos jornalistas, locutores de rádio, críticos, consoladores e assessores de imprensa de nós próprios, o tempo inteiro. Sobre as relações sociais, afirma existir a possibilidade de as pessoas sofrerem nas mãos de outras pela combinação digital de distância e anonimato e perda de qualidade de vida graças à extrema facilidade de comportamentos digital exploradores, redutores e potencialmente viciantes. Conclui que, para o uso eficiente da TIC, todos nós precisamos ser mais do que objetos uns para os outros, de encontrar espaços *online* e *offline* que nos aceitem em pessoa como indivíduos merecedores de civilidade. Devem ser traçados limites *online* e em pessoa, nós somos humanos na medida em que os outros nos deixam ser.

Chatfield (2013) adverte que estamos próximos a uma migração maciça de esforços, atenção, relações e identidades humanas para ambientes artificiais expressamente concebidos para nos entreter e fascinar. A relação entre as atividades virtuais de um indivíduo e o seu grau de satisfação na vida pode confrontá-lo com um dilema de imersão tóxica, ou seja, um conflito entre os prazeres bastante reais proporcionados pela imersão num espaço virtual e os efeitos potencialmente tóxicos que esta imersão pode ter na vida da sociedade em geral. Algumas pessoas passam a sentir-se mais fortemente motivadas para se refugiarem numa vida virtual, em vez de procurarem mudar a sua vida real.

A própria descrição de um objeto como sendo virtual pode ser enganadora neste contexto, pois possuir dados e *píxeis* é um negócio tão sério como a compra e venda de petróleo, a regulação de transações virtuais passa a ser cada vez mais uma questão real, em parte devido às novas formas com as quais semelhantes objetos são criados, possuídos e adquiridos. Algo que pode vir a transformar os bens virtuais num investimento mais rentável e atrativo do que os supostamente reais.

Chatfield (2013) conclui que nenhuma nação ou organização tem ainda capacidade de controlar os atrativos das nossas experiências digitais. Cabe a todos a tarefa de negociar o futuro

dessa abertura e essa tarefa requer novas formas de relacionamento entre governos, cidadãos, empresas e associações de pessoas.

Voltando ao tema da discussão aqui apresentada, as afirmações teórico-metodológicas geográficas e a possibilidade imaginativa de investigação podem contribuir para embasamento e afirmação do espaço virtual pela emergência de novos trabalhos investigativos que tentam explicar a sociedade digital resultante das relações globalizantes das TIC.

Assim, ao contrário das críticas em relação à dificuldade teórico-metodológica de definição de um objeto de análise, os pressupostos dos fenômenos imateriais se incorporam e se entrelaçam de maneira complexa e, ao mesmo tempo, rica na produção de questionamentos dessas ações. Tais ações podem se revelar por meio do campo definido em uma ou mais categorias de análise geográficas.

É importante mostrar que a análise teórico-metodológica em conjunto pontua uma ampla contribuição, com possibilidades diversas e direcionamentos, seja pela relação do objeto/sujeito ou sujeito/objeto. Não está desprovida dos instrumentos de análise oriundos da geografia clássica e moderna, pelo contrário é possível perceber que toda ação do sujeito investigada depende da categoria, sem reduzi-la à sua dimensão material, lógica e formal, mas em conjunto, como um todo que inclui o imaterial, psicológico e social em meio às tecnologias.

Isso significa que, para a análise geográfica, os pressupostos filosóficos positivistas de observação e descrição do real, os sociológicos de produção, em campos dicotômicos e dialéticos, e os pressupostos fenomenológicos, por meio da percepção e valorização dos fenômenos imateriais, se incorporam e se entrelaçam de maneira complexa e rica na produção de questionamentos.

Essa ação pode se desenvolver em apenas uma perspectiva paradigmática, ou pode realizar-se em paradigmas distintos, em conjunto de maneira dialética. Como exemplo, a pesquisa pode seguir a abordagem fenomenológica, a qual se baseia na análise sujeito/objeto ou do positivismo, que se baseia no objeto/sujeito, ou, ainda, em conjunto com as demais correntes paradigmáticas. Para o método fenomenológico, o sujeito descreve o objeto e suas relações a partir do seu ponto de vista. Consequentemente, paradigmas podem acontecer em diferentes períodos históricos pelas transformações de produção e sociais.

Em suma, o espaço virtual é um instrumento de análise integrada aos velhos e novos paradigmas na sociedade, seja pela relação homem/natureza, pelo valor da região, o campo substituído pelo laboratório, o pragmatismo, o socialismo dialético, a atenção às relações de

produção no espaço e processos históricos, o valor das categorias para existir e coexistir em meio ao avanço da globalização, sobretudo em torno das TIC.

O Espaço como habitat, conjunto das necessidades reais, o lugar onde ocorre a produção social e fatos sociais da população, o território onde a população está fixada, a paisagem que ocorre no território e denuncia uma divisão do trabalho em meio à dicotomia entre a Geografia física e a Geografia Humana. Todos esses conceitos são, para a pesquisa científica geográfica, resultados de diferentes paradigmas e interesses que não impedem o questionamento do objeto, pelo contrário busca entendê-lo em diferentes abordagens.

É válido mencionar que, para essa construção, consideramos a análise do objeto com objetividade, porém sem excluir sentimentos, desejos, posições e a carga ideológica/ interpretativa do pesquisador. Há o objetivo de alcançar verdades científicas possíveis, que sigam atreladas à essência original do objeto de investigação.

Isto posto, significa que as bases teórico- metodológicas para a análise da Geografia permanecem, mas o caminho investigativo pelo objeto/sujeito ou sujeito/objeto, em harmonia, permitem possibilidades amplas de explicação da realidade de acordo com as transformações tecnológicas globalizantes da atualidade.

Enfim, podemos proceder à análise do espaço virtual de ensino, ou do espaço de ensino virtual em conjunto de maneira dialética articulada entre objeto/sujeito e sujeito/objeto. Esse debate pode se dar pela ação dos sujeitos na arena de apenas uma categoria geográfica, ou pode se revelar em mais de uma categoria geográfica.

4 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC: UMA DISCUSSÃO GEOGRÁFICA SOBRE A REDE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EAD/ UNIVERSIDADE ABERTA.

Este capítulo reflete sobre o ensino superior, a fim de expormos uma maior compreensão sobre a construção da Educação à distância e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Visa identificar as bases teóricas e empíricas da construção e implantação do ensino da Geografia na perspectiva das redes das Tecnologias de Informação e Comunicação- TIC. Ou seja, o ensino online UAB torna-se objeto de análise em abordagem geográfica para a compreensão de como os sujeitos, ao se apropriarem das tecnologias, das informações e da comunicação, vão se apropriando do espaço.

4.1 Panorama geográfico das TIC na estruturação do espaço de ensino superior: A modalidade Educação a Distância EaD e o Sistema Universidade Aberta

O ensino superior no Brasil reflete as configurações de referências culturais francesas impostas a Portugal durante a sua expansão imperialista. A primeira influência se verifica na recusa de criação no Brasil, de uma universidade, preferindo escolas isoladas. As férias em meados de Janeiro, livros em Francês, escolas para moças com base em educação francesa também espelham a grande influência da França. Cunha (1980, p.141) confirma essa argumentação da seguinte maneira: “A Inglaterra foi o pólo dominante em termos de política e de economia e a França, em termos culturais”.

Segundo Cunha (1980), o ensino superior no Brasil, desde as suas primeiras configurações, se apresenta envolto de interesses diversos e sob influência externa, principalmente seguindo o modelo francês de ensino. O referido modelo se fundamentava de acordo com as disposições estatais e religiosas. As prerrogativas ideológicas ou de conveniência fundam as unidades particulares de ensino.

As características do ensino superior se apresentam desde esse momento com o intuito de formar uma elite preparada, ligada a dimensões políticas e econômicas. Com esse cenário, surgem escolas superiores livres, independentes do Estado. Houve, naquele período, facilitação do

acesso ao ensino superior e multiplicação das faculdades, em consequência das lutas ideológicas de positivistas e liberais pelo ensino livre.

Figueiredo (2005) traça o histórico do ensino superior no Brasil, seguindo a princípio um modelo herdado do seu processo de colonização, apenas cursos superiores de Filosofia e Teologia, oferecidos pelos Jesuítas. Outro modelo, a partir da vinda da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro, ocorreu em 1808. O ensino superior passou a existir em instituições formais inicialmente, oferecendo cursos de engenharia (academia militar), medicina (cátedras de cirurgia e anatomia) e belas artes, gratuitos.

De acordo com Wanderley (1988), constata que a primeira universidade no Rio de Janeiro se institucionaliza no século XX, a partir da década de 1920, precedida por escolas e faculdades profissionais desde 1808, com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil.

A estruturação da educação superior no Brasil sofreu pressões em diversos níveis e em realidades distintas, sejam nacionais, regionais ou de natureza local. No linear histórico, observam-se, no Brasil, reflexos de diversos projetos políticos e ideológicos que se contrapõem a todo o momento. Essas condições suscitam disputas em torno de orientações para o ensino superior, que seguem uma trajetória de modelos nos quais se configuram as condições políticas, econômicas e ideológicas.

O ensino superior inicial do Brasil foi intensamente influenciado por referências externas. A princípio, pautava-se na cultura francesa, com ensino voltado para a formação de escolas isoladas, diferentes da ideia de universidade. Seguindo a dinâmica de estruturação mediante aportes políticos econômicos no período compreendido entre as décadas de 1920 e 1930, o modelo de ensino superior brasileiro buscava a integração da instituição universitária com os interesses da sociedade e a ultrapassagem cultural da especialização das faculdades na mera formação profissional.

No Brasil Império, o modelo de ensino superior se desenvolvia lentamente, por meio de cursos isolados, em várias áreas. Com a Proclamação da República e, depois, em decorrência da industrialização e da urbanização, surge pela primeira vez no Brasil um modelo com vistas a um planejamento para a educação. Cria-se o Ministério da Educação e Saúde (1930), o Conselho Federal de Educação, o ensino secundário e o comercial. Criam-se universidades, a partir da arrecadação dos impostos percentuais para financiar a educação.

Em 1931, promulga-se o decreto nº. 19.851, que cria o Estatuto das Universidades Brasileiras. Cria-se a União Nacional dos Estudantes (UNE). Defendia-se a universidade aberta

para todos, a diminuição da taxas de exame e matrícula; exercício da liberdade de pensamento, cátedra, imprensa e tribuna; independência das universidades frente ao Estado.

Nas décadas de 1940 e 1950, sob a luz do desenvolvimentismo e para o desenvolvimento no Brasil, a educação segue o modelo adequado às necessidades de conhecimento para o progresso industrial. Houve um aumento significativo de vagas no ensino superior, com possibilidades de gratuidade, de novas universidades. As formas de ensino superior se baseavam em faculdades ou institutos isolados. O profissional diplomado originário desse modelo aumentava e diminuía as oportunidades de emprego.

Em 1946, por meio da constituição de 1946, refletiu-se sobre o processo de redemocratização do país, garantindo os direitos individuais de expressão, reunião e pensamento. Essa Lei permitiu a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947. Significou a apropriação de padrões usados nos Estados Unidos, com a implantação no Brasil do modelo do ITA, que influenciou o ensino superior no Brasil, e a criação da Universidade de Brasília.

No período 1950-1954, algumas medidas foram adotadas: equivalência dos cursos profissionais a secundário e a progressão no sistema educacional, com o intuito de qualificar um número maior de trabalhadores, sendo tais medidas ampliadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que se baseou na criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só existiam instituições privadas; gratuidade dos cursos das instituições federais de ensino superior; “federalização” das faculdades estaduais e privadas.

Para ajustar os princípios constitucionais de funcionamento das redes escolares, o desenvolvimento do ensino e, para melhor administração dos sistemas de ensino mediante a disparidade que caracteriza a ação didática nas diversas regiões do país, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Uma lei indicativa para tratar das questões da educação de forma generalizada e sintética, por meio de decretos, de pareceres, de resoluções e de portarias.

Nos anos de 1960, encontra-se um modelo de ensino superior movido pelo autoritarismo e a submissão da sociedade aos militares, que possuíam orientação fundamentada no positivismo. Esse modelo foi questionado por sua doutrina sistemática e contra o modelo napoleônico dentro do contexto universitário do país, por meio da doutrina de ensino alemã, principalmente no tocante à limitação da autonomia universitária pelo Estado.

O modelo brasileiro de ensino superior ocorria por meio da localização geográfica das instituições. Foram alteradas as faculdades públicas, foram transferidas para os *campi* no subúrbio. As faculdades particulares faziam exatamente o inverso. Persiste a seletividade, a elite bem

preparada ocupa as vagas nas melhores universidades, e as faculdades privadas de baixo nível são ocupadas pelos mais pobres. Na década de 60 do século XX, houve um processo de privatização na educação, em detrimento do Estado de seu dever, destinando verba pública para a iniciativa privada.

De acordo com Wanderley (1988) no Brasil, o sistema universitário foi fragmentado em escolas de ensino superior e, devido à dependência cultural, desde o período colonial, tudo se copiava das universidades europeias, sendo que o modelo norte-americano influenciou na reforma universitária depois de 1964. Após a independência, as universidades se multiplicaram, mas eram centralmente mantidas e controladas. Após o golpe de 1964, as universidades se desenvolveram muito, por meio de financiamentos à pesquisa científica e tecnológica.

Durante a ditadura militar, a educação sofreu duas reformas, em 1968 e 1971, que visavam atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano, com mudanças na LDB.

Conforme Figueiredo (2005), a Lei nº. 5.540/68, “Lei da Reforma Universitária”, foi baseada nos estudos do modelo norte-americano. A reforma acaba com a cátedra, unifica o vestibular, passando a ser classificatório, aglutina as faculdades em universidade, cria o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina, dividiu a universidade em departamentos, fragmenta as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, resultando na criação das Faculdades ou Centros de Educação.

“Pós-68 caminharam na direção de preferir as soluções técnicas e reformistas³, que atingem a raiz dos problemas estruturais do ensino superior e que fomentam a modernização influenciada por padrões do exterior” (WANDERLEY, 1988, p. 78).

Cunha (1988) infere que a sociedade buscava fundamentos para reforma de ensino superior implementada em 1968 na perspectiva de alcançar um modelo de ensino superior mais compatível com as necessidades da população brasileira. O princípio de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, que emergiu em 1968, toma forma em nome de um modelo de ensino superior brasileiro que sirva como aporte para a educação superior no sentido de aprofundamento da relação universidade e sociedade.

Na década de 1970, o modelo organizacional proposto para o ensino brasileiro era norte-americano, modelo que já era discutido no Brasil desde a década de 1940, por meio da

³ Em alguns casos, como o brasileiro, a reforma da universidade foi fruto de processos tecnocráticos, uma defesa da universidade como instrumento de formação de recursos humanos, condicionados à lógica utilitarista de prover as necessidades científicas e tecnológicas da administração pública e privada. Ver: PAULA, Benjamin Xavier de. *O Ensino superior no contexto da luta social*. XIII Encontro de História. Anpuh-Rio Identidades.

Universidade Crítica. Tal modelo consistia na radical mudança de organização dos recursos materiais e humanos da universidade. Em vez de agrupá-los em função dos produtos profissionais, em faculdades, passavam a ser agregados em função das economias de escala no uso dos inutos, interferindo na estrutura departamental.

O conhecimento se fragmentava em pequenas unidades chamadas disciplinas. Essas disciplinas assim expostas davam origem aos departamentos. No âmbito do estudante, era formulado currículo, por meio de créditos. O modelo norte - americano se pautava na subordinação da universidade à empresa capitalista, ou seja, em função da produtividade, da organização racional do trabalho de concepção Taylorista.

Nos anos 1980 e 1990, as universidades particulares brasileiras se multiplicaram e foi praticada a isenção fiscal para empresário da educação. Na década de 1990, ocorre a reforma educacional, por meio da Lei de Diretrizes e Base (LDBEN) para educação nacional e do Plano Nacional de Educação (PNE). Seguiu-se um modelo de universidade na perspectiva das políticas neoliberais, com privatização.

Para Figueiredo (2005), a reforma prossegue no início do século XXI, articulada a outras reformas (Estado, Previdência, Trabalhista e Sindical) para ajustes estruturais e segue-se pela proliferação das instituições privadas de ensino, ofertas do ensino superior, regido basicamente pela demanda do mercado. Há, ainda, diminuição do financiamento estatal para as universidades públicas, incremento das receitas das universidades, por meio da contribuição dos estudantes e das vendas de serviços, do desenvolvimento das assistências técnicas (consultorias), vinculando, assim, a universidade a setores produtivos, em busca de captar recursos privados. Também ocorre a utilização dos concursos, exemplos vestibulares, como nova forma de acesso a recursos públicos.

Conforme essa autora, atualmente, o modelo universitário é resultado da Reforma Universitária da década de 1960 e, principalmente, em decorrência do modelo sócio-político-econômico adotado pelo Brasil nas últimas décadas. Atesta que a reforma universitária proposta não contempla as reivindicações dos estudantes e dos professores.

Baseia-se em propostas e em ações governamentais, por meio de Leis, Projetos de Lei, Medidas Provisórias e Relatórios, sob a forma de legalização das fundações privadas nas universidades, estímulo à ampliação das parcerias e convênios com as instituições privadas, parcerias para destinação de verbas; definidas em forma de: Projeto de Lei de Inovação Tecnológica, que repassa a responsabilidade de produção de conhecimento ao setor privado; Programa Universidade para Todos – ProUni, que regulamenta a “compra” das vagas ociosas nas

universidades particulares, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (Lei Nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004).

Segundo dados disponíveis no MEC, a expansão do ensino superior conta com o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta seria dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.

A referência para as discussões inerentes ao ensino superior no Brasil se constitui, principalmente, pelo conceito de universidade desenvolvido pelo MEC: universidades são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Possuem as categorias públicas, instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público que se dividem em instituições Federais, Estaduais e Municipais.

As categorias privadas são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, organizadas em Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

As Instituições privadas sem fins lucrativos podem ser Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade. Já as confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológicas específicas e filantrópicas - são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Segundo dados da Educação-MEC (2007), no Brasil, a educação superior é composta por quatro modalidades:

- Cursos sequenciais, que podem ser de formação específica (conferem diploma) ou de complementação de estudos (dão direito à certificado de conclusão);
- Graduação, que inclui os bacharelados, as licenciaturas e os cursos superiores de tecnologia;
- Pós-graduação, composto pelas especializações (*lato sensu*), pelos mestrados e doutorados (*stricto sensu*);

- Extensão, cursos livres e abertos a candidatos que atendam aos requisitos determinados pelas instituições de ensino.

Esses quatro tipos de cursos superiores são ministrados em instituições diversas, como os centros universitários e as faculdades. Há outras denominações, como institutos superiores, escolas superiores e faculdades integradas, por exemplo. As instituições de ensino superior podem ser públicas ou privadas. As públicas são criadas e mantidas pelo poder público nas três esferas (federal, estadual e municipal). As privadas são criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado, sendo que nem todas as instituições privadas têm fins lucrativos.

Nas instituições públicas, em sua maioria, o ensino superior de graduação e pós-graduação *stricto sensu* é gratuito. Já em relação à pós *lato sensu*, diversas dessas instituições cobram mensalidades de seus alunos, o que é objeto de crítica por parte de profissionais da educação. No que se refere às instituições privadas, há a cobrança de mensalidades tanto na graduação como na pós *lato* ou *stricto sensu*.

Segundo o MEC (2007) há uma variedade grande de valores, de forma que alunos de diferentes classes econômicas têm condições de frequentar o ensino superior, alguns contando com apoio financeiro do governo ou do sistema nacional de crédito (Dados sócio-econômicos do MEC). Há programas de incentivo (bolsas de estudo), oferecidos tanto pelo governo federal (ProUni) e ainda várias instituições possuem programas internos de bolsas de estudo.

Dada a realidade sócioeconômica brasileira, há uma ampla oferta de cursos de graduação noturnos, os quais permitem aos já inseridos no mercado de trabalho (que, em sua maioria, estão empregados durante o dia) estudarem, mas paradoxalmente isso ocorre principalmente nas instituições privadas, embora nos últimos anos tenha havido uma movimentação do setor público, para um maior oferecimento de cursos noturnos.

O ensino em massa surge no século XXI por meio da Educação a Distância EaD e a Universidade Aberta, por meio das Tecnologias de Informações e Comunicação -TIC e se direciona para o ensino com diversas categorias e abordagens.

O modelo atual de universidade promove a expansão de cursos e se estrutura, cada vez mais, para formulação de cursos semipresenciais, ou à distância, oriundos das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, que no Brasil se configura por meio da Educação a Distância-EaD.

Para a compreensão das TIC voltadas a sociedade e educação, Lévy (1998) afirma que a revolução contemporânea das comunicações, da qual a emergência do ciberespaço é a manifestação

mais marcante, é apenas uma das dimensões de uma mutação antropológica de grande amplitude. Essas movimentações, a frequência crescente das viagens, a eficiência e o custo dos meios de transporte e comunicação, a turbulência modificam a sociedade urbana mundial, contribuem para o reencontro e a reconexão da humanidade consigo mesma, o que leva à intensificação dos contatos em escala planetária.

O progresso das técnicas de transporte e de comunicação é, ao mesmo tempo, motor e manifestação desse relacionamento generalizado. Insisto com o paralelo entre transportes e comunicações, pois o efeito de influência é mutuo e constante, fundamental, verificado em toda parte, enquanto a substituição do transporte físico pela transmissão de mensagens é apenas local e temporário.

A navegação de longo curso e a imprensa nascem juntas. O desenvolvimento dos correios estimula e utiliza a eficiência e a segurança das redes viárias. O telégrafo se expande concomitante às ferrovias. O automóvel e o telefone avançam em paralelo. O rádio e a televisão são contemporâneos do desenvolvimento da aviação e da exploração espacial. Os satélites lançados pelos foguetes estão a serviço das comunicações.

A aventura dos computadores e do ciberespaço acompanha a banalização das viagens e do turismo, dos transportes aéreos, a extensão das autoestradas e das linhas de trem de grande velocidade. O telefone móvel, o computador portátil, a conexão sem fio à internet, hoje generalizados, mostram que o crescimento da mobilidade física é indissociável do aperfeiçoamento das comunicações (LÉVY, 1998, p. 39).

Um computador e uma conexão telefônica dão acesso a quase todas as informações do mundo, imediatamente ou recorrendo a redes de pessoas capazes de remeter à informação desejada. Essa presença virtual do todo em qualquer de uma cidade grande contém elementos materiais vindos de todas as partes do mundo, concentrando conhecimentos, competências, processos de cooperação, uma inteligência coletiva acumulada ao longo dos séculos, com a participação, de alguma maneira, dos mais diversos povos (LÉVY, 1998, p.40).

O autor supracitado traça uma trajetória histórica para explicar a origem das revoluções tecnológicas por meio das transformações humanas em prol da sobrevivência. É importante destacar que essas transformações se deram por rupturas culturais, espaciais e temporais. Em suas análises, ele mostra sucessivas transformações humanas, que promoveram migrações demográficas, perpassaram o período neolítico, as grandes navegações, até chegar à atualidade.

Lévy (1998, p. 42) destaca seu interesse pela informática e pelas redes digitais, pois as suas técnicas de comunicação e de tratamento da informação manifestam a densidade comunicacional máxima, ou a centralidade atual, e isso ao menos de duas maneiras complementares: exterior (político-econômica) e interior (relacional e cognitiva).

Na face interna, as redes de computadores carregam uma grande quantidade de tecnologias intelectuais, que aumentam e modificam a maioria de nossas capacidades cognitivas: memória (banco de dados hiperdocumentados) raciocínio (modelização digital, inteligência artificial), capacidade de representação mental (simulações gráficas interativas de fenômenos complexos) e percepção (síntese de imagens especialmente a partir de dados digitais).

O domínio dessas tecnologias intelectuais dá uma vantagem considerável aos grupos e aos contextos humanos que as utilizam de maneira adequada. Além disso, há o favorecimento, desenvolvimento e manutenção de processos de inteligência coletiva que as tornam públicas e disponíveis.

Lévy (1998) acrescenta que o epicentro desse movimento de interconexão de grande amplitude é hoje o aperfeiçoamento acelerado e o crescimento exponencial do *ciberespaço*, tanto no número de computadores e dos servidores conectados quanto da diversidade qualitativa e quantitativa dos grupos humanos e das informações acessíveis.

O ciberespaço combina as vantagens de imprensa, rádio e televisão e permite, ao mesmo tempo, a reciprocidade na comunicação e a partilha de um contexto. Há comunicação de todos para todos, numa conferência eletrônica com envio de mensagens de uma pessoa para dezenas ou centenas de outras pessoas e grupos de discussão que registram memórias que emergem dos participantes. Assim, a comunicação é interativa e coletiva.

Lemos (2003) concorda que a importância das TIC digitais está atrelada ao contexto sociotécnico, marcado pela passagem do computador pessoal (PC) ao computador coletivo (CC), isto é, conectado à rede mundial online. Ele chama atenção para a nova ambiência comunicacional, na qual o indivíduo dispõe da liberação do pólo da emissão que, na sociedade industrial hierárquica, era controlado pela imprensa, rádio e televisão.

Lemos (2005) acrescenta que, agora, em pleno século XXI, com o desenvolvimento da computação móvel e das novas tecnologias nômades (*laptops, palms*, celulares), o que está em marcha é a fase da computação ubíqua, pervasiva e senciente, insistindo na mobilidade. Estamos na era da conexão.

Ela não é apenas a era da expansão dos contatos sobre forma de relação telemática. Isso caracterizou a primeira fase da internet, a dos “computadores coletivos” (CC). Agora temos os “computadores coletivos móveis (CCm)”.

Trata-se da ampliação de formas de conexão entre homens e homens, máquinas e homens, e máquinas e máquinas, motivadas pelo nomadismo tecnológico da cultura contemporânea e pelo desenvolvimento da computação ubíqua (3G, *Wi-Fi*), da computação senciente (*RFID5*, *bluetooth*) e da computação pervasiva, além da continuação natural de processos de emissão generalizada e de trabalho cooperativos da primeira fase dos CC (*blog, fóruns, chat, software* livres, *peer to peer* e outros). Na era da conexão, do CCm, a rede transforma-se em um “ambiente” generalizado de conexão, envolvendo o usuário em plena mobilidade.

Seguindo nessa premissa, Castells (2003) assegura que a internet é uma tecnologia da comunicação. Essa interação sociedade/comunicação transforma a internet em um novo padrão sociotécnico. Foi projetada como uma tecnologia de comunicação livre, mas tudo depende de contexto e processo. A elasticidade da internet pode intensificar tendências contraditórias, como no caso das divulgações das guerrilhas e do terrorismo no mundo.

Para mudar a realidade, devemos entender os códigos de comunicação presentes na internet. A internet é uma rede de comunicação global, mas seu uso e sua realidade em evolução são produto da ação humana sob as condições específicas da história diferencial. Sobre a criação e desenvolvimento da internet Castells (2003) afirma:

[...] inicialmente foi criada uma rede de computadores, em 1969, pela agência Advanced Research Projects Agency (ARPA). A ARPA foi formada em 1958 pelo departamento de defesa dos Estados Unidos, com objetivo de pesquisa universitária para alcançar superioridade tecnológica militar em relação à União Soviética. Fundaram a ARPANET com o objetivo de permitir aos vários centros de computadores e grupos de pesquisa que trabalhavam para a agência compartilhar on-line tempo de computação (CASTELLS, 2003, p. 14).

Castells (2003) pondera que a internet nasceu da improvável interseção da *big science* (projetos caros de pesquisas científicas financiados pelo governo), da pesquisa militar e da cultura libertária por meio de importantes centros de pesquisa universitários e centros de estudos ligados à defesa dos Estados Unidos. A internet se desenvolveu num ambiente seguro, propiciado por recursos públicos e pesquisa orientada para missão, mas que não sufocava a liberdade de pensamento e a inovação.

Castells (2003) acrescenta que a cultura da internet enraíza-se na tradição acadêmica do exercício da ciência, da reputação por excelência acadêmica, do exame dos pares e da abertura com relação a todos os achados da pesquisa. Foi produzida em círculos acadêmicos e em suas unidades de pesquisa auxiliares, tanto nas culminâncias das cátedras como nas trincheiras de trabalho dos estudantes de pós-graduação.

Ressalta-se que os argumentos sobre o ciberespaço inseriram as mídias Rádio, Televisão e computador. Para essa investigação, sobre o espaço virtual e a educação a ênfase se dá apenas pelas Mídias na internet, ou seja, a intenção é discutir pelos aportes de conceituação geograficamente, o espaço de ensino que se desenvolve por meio das redes das TIC.

O argumento supracitado permite afirmar que as TIC se desenvolvem e criam possibilidades para novas pesquisas acadêmicas, viabilizando a formulação da internet com suas redes de informação e comunicação: a princípio para atender anseios de segurança nacional norte americana, mas, posteriormente, se populariza nos centros acadêmicos e possibilita a propagação e divulgação de pesquisas e conhecimento acadêmico.

Esse cenário foi propício para a expansão do conhecimento acadêmico e a criação de novas formas de se pensar a educação, de modo geral. Por isso, este trabalho usa como reflexão a investigação, a formulação e a concretização da troca de conhecimentos na rede educação à distância UAB na universidade.

Portanto, nesse contexto, a UAB pode ser considerada uma evolução tecnológica, mas também uma “involução” do ser humano, pois trata-se de mudanças nas formas de ensino/aprendizagem e também de convívio, que torna-se mais individualizado e indiferente ao posicionamento do outro no tempo e no espaço por meio da internet e suas redes.

De acordo com Amarilla Filho (2011), a partir de suportes digitais (disquetes, discos rígidos, fitas magnéticas, CD-Rom, DVD e outros) e a partir de suportes lógicos, como os aplicativos de criação de textos, imagens, sons, de sistematização de banco de dados, planilhas, de simulação, ambientes de apoio à decisão, cria-se um universo, um novo movimento sociocultural que invade as instâncias culturais, políticas e produtivas da ação humana. Desse modo, foram criados sistemas, dispositivos interativos, redes, hipertextos, signos, ramificando um “hiperespaço” de informações universais que eclodiu nos anos 1990 como o “ciberespaço”, em que os ambientes virtuais são as bases fundamentais para o acesso a esse novo universo.

Os ambientes virtuais postos em rede são interconectados e acessíveis a partir de qualquer computador conectado à rede, formando, assim, não apenas um conjunto de computadores conectados entre si, mas também viabilizando uma memória coletiva distributiva e distribuída, cuja definição ultrapassa a singularidade de um ponto qualquer disperso no espaço e no tempo e atinge a concepção de uma rede complexa. Complexidade essa que não se explica pelos limites nem pela disjunção das partes, senão pela própria unidade da qual essa mesma complexidade faz parte, em que o centro e a circunscrição dessa memória coletiva não podem ser delimitados por si mesmos, mas compreendidos pela sua unidade, dispersa e inacabada, sem limites, sem contornos (AMARILLA FILHO, 2011, p. 43).

Segundo Amarilla Filho (2011), quando se fala em educação e, principalmente, em Educação a Distância, tem-se que a sua concepção se dá, também, a partir da compreensão de que é da realidade objetiva que os homens pensam os processos educativos. Tal movimento é fundamental à construção do processo ensino-aprendizagem com a qual a Educação a Distância se propõe a colaborar, pois é desse movimento que a dicotomia física entre aluno e professor começa a ser pensada e vencida, integrando um e outro ao processo ensino-aprendizagem.

Educar a distância é, portanto, utilizar todos os recursos necessários de comunicação, metodológicos e didáticos para que o processo ensino-aprendizagem se realize sem a integração espacial e temporal síncrona⁴ entre aluno e professor. O sentido de “distância”, dentro de um processo de ensino-aprendizagem, pode ser entendido a partir de três relações: a distância entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-material (embora, cabe ressaltar, o termo “distância” tenha, dentro desse processo, uma definição relativa, pois a *sensação* de distância tem a mesma métrica que a distância *espacial*, isto é, um aluno, um professor, embora presentes, podem estar mais distantes dos seus pares do que aqueles ausentes).

Todavia, o que dá sentido à Educação a Distância não é a dicotomia espacial e temporal, e sim sua capacidade de diminuir tal separação.

O autor supracitado acrescenta que o fato é que a Educação a Distância implica uma dicotomia entre as tarefas dos processos de ensinar (estrutura organizacional, planejamento, concepção metodológica, produção de materiais) e dos processos de aprender, características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudos e níveis de motivação.

A Educação a Distância requer a compreensão de que é um processo de ensino-aprendizagem apontado para uma só dimensão: *a proximidade* do aluno, não no sentido espaço-temporal, mas no sentido do exercício da autonomia, da participação e da colaboração no processo

⁴Essa é uma diferenciação entre tipos de cursos online. Enquanto o treinamento síncrono depende de que todos os participantes iniciem e terminem o curso em datas determinadas e realizam atividades em horários específicos, o treinamento assíncrono pode ser completado conforme a disponibilidade dos participantes. (em inglês de *self-paced traininin*). Disponível em: <http://www.designinstrucional.com.br/ead-sincrono-e-assincrono/>. Acesso em maio de 2016.

ensino-aprendizagem. É o aluno motivado e “próximo” ao foco principal de tal processo, a partir do conhecimento de suas características socioculturais, das suas experiências e demandas. O termo “distância” perde seu valor conceitual de espaço e tempo tradicional para ganhar uma nova dimensão.

Não pode ser comparada ou diferenciada pela sua relação espacial ou temporal, mas apenas pela dialética construtiva do conhecimento (ensinar-aprendendo e aprender-ensinando), que tem como fundamento a necessidade de existência e a necessidade de trabalho do homem. Dialética essa definida apenas pelos movimentos intrínsecos de conhecer, reconhecer/ensinar, aprender, que se estabelecem pelas possibilidades de produção e construção do conhecimento que a educação como um todo se cria.

Pode ser compreendida não apenas pela distância física entre professor e aluno, mas como um ensino aberto, flexível e formativo que se estabelece: a) por uma dicotomia temporal e espacial que pode ser superada pelas tecnologias humanas; b) visando à integração e à interação dos processos de ensino-aprendizagem por meio de processos metodológicos e didáticos específicos; c) por meio de alunos históricos, sociais e datados, que buscam o conhecimento a partir da própria leitura da realidade, tomando para si “conhecer” pelo meio de comunicação e processos que lhes convêm (AMARILLA FILHO, 2011, p. 47).

Amarilla Filho (2011) conclui que o ânimo que a Educação a Distância recebeu a partir do advento da rede de informação trouxe para essa modalidade de educação o conceito de “comunidade cooperativa”, no qual o conhecimento pode ser construído não apenas pela via professor-aluno, mas também pela via aluno-aluno e por uma memória coletiva mais acessível. Aqui, o que é privilegiado são as experiências dos próprios alunos em relação ao conhecimento desejado, a capacidade de interpretação de uma problemática, a interação entre a comunidade, a pesquisa que se desenvolve a partir de temas orientados pelo professor.

Para Moran (1998), só vale a pena educar se for a um contexto comunicativo, participativo e interativo. Ainda, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem, mais que a tecnologia, é a capacidade de comunicação que se estabelece nas relações educativas. Tal processo se vê, com o avanço dos meios tecnológicos de comunicação, envolvido também nos processos cooperativos, de pesquisas em grupo, de troca de experiências e de resultados, em que a dispersão geográfica dos interlocutores apenas afirma a necessidade de comunicação dos profissionais envolvidos na Educação a Distância.

Moran (2007) adverte que o conceito de comunidade de aprendizagem implica um deslocamento do professor e do conteúdo para o grupo, que participa, envolve-se, pesquisa, interage, cria, com a mediação de algum orientador. Esta situação é nova, seja no presencial, seja no virtual. É para ela que caminhamos em todos os níveis do ensino, porque supõe um avanço teórico e metodológico.

Isso permite afirmarmos que há transformações em curso, por meio da educação a distância. Essas modificações permitem aliar entre si, ou se aglutinarem, os modelos de ensino alemão, francês e norte-americano (de liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, enciclopedismo; a pesquisa concentrada nos grandes estabelecimentos, de promoção à pesquisa em laboratórios, institutos numerosos e a formação departamentais). Dessa maneira, a existência das redes da internet viabilizadas pelas TIC conecta o ensino em nível local, regional e global como sendo uma possibilidade que anuncia várias tensões e desencontros em meio à diversidade teórico-metodológica.

É importante dizer que a educação e a estruturação do ensino superior, no Brasil foram impulsionadas, inicialmente pelas necessidades de educação de uma minoria abastada da população, que dispunha de melhores condições econômicas. E, só posteriormente houve a expansão de acesso à educação voltada a maioria da população, em virtude das reivindicações dos movimentos sociais e dos instrumentos políticos dos governos populistas com estratégias para apontar caminhos de inclusão a maioria da população excluída, sobretudo do ensino superior no país.

4.2 Articulações político-econômicas na definição de exclusão e inclusão no contexto da sociedade nas redes das TIC.

Para Martins (1997), não existe exclusão, o que chamam de exclusão é aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão seria daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e, para os quais, não há senão, na sociedade, lugares residuais. Assim, considera uma forma imperfeita, insuficiente e equivocada para expressar um conceito que não consegue explicar o termo exclusão, a qual permite interpretações variadas e complexas, as quais se sobrepõem ao termo “pobre”, utilizado a priori na sociedade capitalista.

Martins (1997) acredita que é um fenômeno geral que acontece de modos diferentes, em toda sociedade. Refere-se aos processos resultantes das relações sociais.

[...] a palavra exclusão indica uma dificuldade, mais que uma certeza - revela uma incerteza no conhecimento que se pode ter a respeito daquilo que constitui o objeto da nossa preocupação- a preocupação com os pobres, os marginalizados, os excluídos, os que estão procurando identidade e um lugar aceitável na sociedade. Portanto, a palavra exclusão nos fala, possivelmente, de um lado, da necessidade prática de uma compreensão nova daquilo que, não faz muito, todos chamávamos de *pobreza*. (MARTINS, 1997, p.28)

Nessa abordagem, exclusão é vista como um processo acumulativo de constantes rupturas que envolvem pertencimento ou não pertencimento de pessoas, grupos, comunidades e territórios nas relações econômicas, políticas e culturais. Estas permitem fluxos diversos de papéis, sejam semelhantes ou dicotômicos, de ação e conduta, que, ao se separarem, promovem a exclusão a partir da falta de interação e articulação de troca social.

Castel (1998) afirma que a questão social surge em 1830, a partir da tomada de consciência das condições das populações vítimas da Revolução Industrial. Havia formas institucionalizadas de relações não mercantis referentes a distintas classes de indigentes (as práticas e instituições de assistência) e havia o social- assistencial.

As políticas de inserção podem ser compreendidas como um conjunto de empreendimentos de reequilíbrio para recuperar a distância em relação a uma completa integração. “[...] Um quadro de vida decente, uma escolaridade normal, um emprego estável” (CASTEL,1998, p. 538). Apesar do impulso do estado nas causas sociais, diante do fracasso do mesmo em oferecer condições de resguardar as necessidades mínimas de sobrevivência da maioria da população, o crescimento de mobilizações populares se torna necessário e busca alternativas usando de novas ideologias para a sociedade, capazes de viabilizar melhores condições sociais.

No início dos anos 1980, surgem as primeiras políticas de inserção com medidas econômicas e políticas, oriundas do pensamento socialista, em busca de certezas e intervenção mediante as necessidades das populações no quadro social e político do período.

[...] o contrato de inserção é a contrapartida da atribuição de recursos que ligam o beneficiário à realização de um projeto, mas que compromete igualmente a comunidade nacional que deveria ajudá-lo a realizar esse projeto. Tentativa de quebrar a imagem secular do “ mau pobre”, que vive como parasita quando deveria trabalhar, mas também de fazer desaparecer o estigma do assistido, beneficiário passivo de um socorro que é a contrapartida de sua impotência para se assumir a si próprio [...] (CASTEL,1998, p.553).

Acredita-se que inserção social é propiciar oportunidades e inserir condições sociais abrangentes nas áreas de educação, saúde e trabalho nas comunidades que se encontram

desprovidas de condições básicas para sobrevivência, os excluídos da sociedade. Mais do que isso, a inserção social depende de instrumentos que integrem as habilidades humanas às transformações político-sociais regionais, municipais, estaduais e federais, as quais são responsáveis em conduzir e influenciar suportes adaptados às necessidades de cada uma destas esferas com alternativas viáveis, que possibilitem um novo modo de agir nas comunidades mais carentes, eficazes na promoção de desenvolvimento coletivo.

De modo geral, as afirmações supracitadas podem significar que, para o sujeito não ser considerado excluído na sociedade, ele necessita da inserção oriunda de todos os meios de produção social, econômica, política, de saúde, educação e, principalmente, de trabalho. Então, faz-se necessário compreender como se dá esse processo no cenário brasileiro para entender medidas de inclusão digital na educação.

No Brasil, Martins (1997) enfatiza o papel do capitalismo que reproduz contradições sociais e dicotomias, as quais, no Brasil, foram vistas como saída para a modernização da sociedade e alternativas de emprego, trabalho e de inserção no mercado. Posteriormente, esse posicionamento se mostrou utópica porque as tentativas de modernização propostas, naquele período pela igreja e pelo governo militar no Brasil, considerado um país de capitalismo atrasado, lançaram-se em uma política de modernização excludente, que resulta no fortalecimento do poder econômico e político entre os donos do capital e proprietários de terras brasileiras. Promoveram a aliança entre estado e as oligarquias, o que revelou uma burguesia conservadora e mantenedora do acirramento da pobreza e marginalização política e social da maioria da população.

O autor revela que, no Brasil, a condição de exclusão torna-se visível a partir dos camponeses expulsos da terra, uma população sem condições de se inserir nos padrões de desenvolvimento econômico que se configura na atualidade e não consegue sobreviver. São reabsorvidos como escravos, para trabalhar em troca de comida. É uma forma de inclusão que se perpetua.

A exclusão só é percebida quando há expulsão do trabalhador de um setor e ele não consegue se integrar a outro. Isso permite alteração de uma ordem que é estabelecida na sociedade e sobrevém uma categoria que se fixa à margem. É latente no Brasil essa massa de população que se apresenta carente de conhecimento, cultura e especialização, desprovida de instrumentos de ação e reação.

Martins (1997) acredita que, quando ocorre a reprodução ampliada do capital, ocorre também a reprodução ampliada das contradições sociais. A tendência à aparente perpetuação do

capitalismo, de sua exploração e de suas relações de poder não se repete sem reproduzir consigo aquilo que a nega e que propõe, no próprio bojo da exploração e da opressão, a libertação.

O poder absoluto do capitalismo não existe, é uma farsa e uma fraude, é um sonho de capitalistas. O problema da exclusão nasce com a sociedade capitalista europeia, a qual tem uma lógica de desenraizar e excluir regida pelas leis do mercado, o movimento e a circulação. No Brasil, o Estado vem se orientando em suas políticas econômicas por propostas de modernização econômica divorciada da modernização (e re-inclusão) social.

Nesse sentido, o contexto do avanço capitalista no Brasil se diferencia da história europeia. Apresenta uma elite fragmentada entre os interesses agrários e os interesses capitalistas e se firma a partir de interesses articulados agrário-capitalista, os quais controlam ainda hoje o aparelho do Estado, mediante acordos políticos firmados no poder das elites fundiárias. “Estamos em face de um estado parasitado por um sistema de poder que se baseia em privilégios, e não em direitos” (MARTINS, 1997, p. 93).

Suas análises sintetizam que os interesses de poder econômico no Brasil existem por meio de um estado controlado, por um tipo de conveniência que se articula pelo poder político e econômico. Perpetua-se alicerçada em bases firmadas a partir da herança fundiária, monopolista e escravista, que se configuram no limiar da história brasileira na concepção de Estado oligárquico. Para Martins (1997, p.137), o capitalismo em si não é um bem, não resolve o problema da exclusão. “Não resolve o problema da supressão da decência na vida das pessoas. Que o capitalismo pode ser e, frequentemente é, sobretudo nos países pobres, mais do que amoral, imoral”.

Florestan Fernandes (1975) afirma a importância de uma efetiva Revolução Burguesa que ocorreu em diversos países, a qual significa transformações econômicas, políticas, tecnológicas, sociais e psicoculturais, que se desenvolvem quando o capitalismo atinge o ápice de sua evolução industrial. Diante disso, evidencia-se no Brasil a inviabilização de uma efetiva Revolução Burguesa.

O autor considera que houve no fim do Império e começo da República uma reestruturação, a qual manteve a oligarquia no poder, uma transição de poder burguês e dominação burguesa em um contexto histórico da Abolição da Escravatura, Proclamação da República e inquietações da década de 1920. O argumento vislumbra reafirmações oligárquicas e a formação de uma burguesia diferenciada no contexto brasileiro, a qual mantém o controle das estruturas políticas, sociais, econômicas e de poder.

Essa situação foi responsável por eclosões de conflitos, amplamente reprimidos, e um modelo burguês dedicado à modernização em âmbito empresarial e de crescimento econômico,

evolução do capitalismo competitivo por meio da exportação e importação sem romper com as condições de dependência outrora estabelecidas.

O Estado agia de acordo com interesses do capital monopolista, que se destaca apresentando um aparente desenvolvimento de renda, melhor padrão de vida e infraestrutura para atender interesses capitalistas de empresas particulares. Assim, permaneciam-se as bases consolidadas do escravismo ao lado do desenvolvimento modernizador industrial/ urbano.

Tal análise se reporta à reflexão de aspectos sociais, políticos e econômicos por meio das implicações capitalistas e da figura interventora do estado. Castel (1998) trata o estado social como fiador e responsável por assumir a solidariedade quando as delegações da sociedade econômica estão abaladas. Redefinem-se por meio de pacto de solidariedade, trabalho e cidadania com formas de pensar a inclusão de todos no edificar a coesão social.

Seu diagnóstico se apoia na condição de assalariado que se estabiliza e determina que o estado deva possuir sistemas de socorro público, cobrar impostos, recrutar pessoal, criar instituições especiais, já o trabalho atende uma classe privilegiada e vulneraliza, ainda mais, grande quantidade de indivíduos. Vislumbra um estado social com poder de proteção atuante entre a dinâmica econômica e a preocupação exigida pela solidariedade.

Essas proposições emergem do surgimento de populações marginais desde os tempos remotos e se acentuam depois da industrialização. A posição do estado na intervenção social ora é restringida, ora é totalmente dirigida a partir da intervenção estatal na economia, política e social por meio da produtividade, das categorias que se beneficiam sempre em movimento, em sentido de assegurar um mínimo de coesão entre os grupos sociais. Nesse sentido, (MATOS, 2005, p. 24) considera que no Brasil:

Mudanças importantes vinham-se acumulando desde os anos de 1950, abrangendo a urbanização, o crescimento demográfico, as migrações de tipo campo-cidade, a industrialização, o mercado de trabalho, o padrão de crescimento econômico e a maior inserção do país na economia mundial. [...] Diante dessa reconfiguração, persistem as dicotomias “moderno X atrasado”, “dinâmico X estagnado [...]”?

As pesquisas de Matos (2005) revelam ideias sobre a economia mundial, enfatizam aspectos econômicos, políticos e culturais a partir das indagações do local e do global, demonstram a preocupação com problemas inerentes à pobreza que se alastra no mundo, fruto da reestruturação econômica atual. As formas de debates discutidas mundialmente giram em torno do combate à pobreza por meio do fortalecimento das instâncias de poderes locais, sustentabilidade ambiental, expansão do emprego e inclusão, gestão participativa e co-gestão, parcerias público-privadas, ações

afirmativas e cooperação interinstitucional envolvendo entidades governamentais e não-governamentais.

As características que configuram o Brasil no limiar histórico mostram uma situação de mudanças, sem alterar as estruturas do poder vigente. Essa situação viabiliza novas abordagens e ideias em busca de conceitos que expliquem termos excludentes nos processos de transição econômica e de modernização.

É visível uma realidade social assentada em diferentes sistemas de relações humanas, as quais estabelecem contato de diferentes tipos de desigualdades. As coletividades estão submetidas a sistemas locais e regionais de controle das formas de poder político e econômico. Partindo da consciência do desequilíbrio na noção de igualdades individuais e coletivas, surgem agentes modificadores da vida social, que buscam uma melhor qualificação humana.

Diante da constatação de novos paradigmas na construção social que se mobilizava em todo o mundo e das mudanças populares na busca de condições melhores de sobrevivência e participação, o Brasil tenta vincular direitos sociais coletivos mais concretos, que até então foram negados à maioria da população.

Neste sentido, a inserção social é o espaço que promove transformação social onde deve-se considerar a ação de sujeitos políticos e da sociedade com perspectivas coletivas contra a desigualdade. A década de 1990 se caracteriza pelo esforço de preservar e validar nos aspectos econômico-sociais oportunidades que permitam inclusão pelo acesso e integração nas diferentes capacidades individuais e coletivas consideradas marginalizadas.

Existe, hoje, a preocupação com a inserção social, pois na sociedade surgem formas de conscientização por órgãos de representação social e solidária que vislumbram mudanças efetivas na busca de ações de qualidade, que atendam às questões sociais e desenvolvam projetos que possibilitem diminuir as diferenças, bem como promover o desenvolvimento em comunidades carentes, nos níveis de capacitar a inserção ao trabalho e garantir melhoria na educação.

Os argumentos trazem a compreensão de que existem várias formas de exclusão e de inserção. No entanto, é visível, em todas essas abordagens, a intervenção do Estado, que, de diversas maneiras, atua nesse processo, seja para coibir a exclusão e promover a inserção, ou ao contrário, coibir a inserção e promover, ainda mais, a exclusão de grande parcela da população dos processos capitalistas de produção, trabalho, saúde e educação.

Na atualidade, esses processos excludentes se desenvolvem, em grande parte, por meio da globalização das TIC, que trazem modificações significativas nas condições de produção

capitalista e modos de vida da população, de modo geral, como trabalho, saúde e educação. Essas modificações necessitam de reflexões que tragam luz à compreensão desses fenômenos e às possibilidades de acesso a esses instrumentos.

4.3 Condições para inclusão nas redes de formação pelas TIC: Uma interface entre o ensino europeu na Universidade Aberta/Portugal e a Universidade Aberta do Brasil no norte de Minas

As relações humanas por meio das TIC podem promover inserção de camada expressiva da população brasileira, mas pode também promover a exclusão da maioria da população. Essas condições para inserção ou exclusão podem ser dispostas em duas vertentes, uma de inserção que possibilita a facilidade à informação, comunicação pela acessibilidade ao conforto do computador e internet, das redes ligadas a diversas agências bancárias, comodidade que evita filas e facilita movimentações financeiras; compras por meio de sites nacionais e internacionais; ensino a distância, que dispensa o traslado, problemas com trânsito e material didático, dentre outras. Já a outra vertente é a que exclui uma expressiva camada da sociedade que não dispõe dessas tecnologias e não pode usufruir dessas facilidades.

Os estudos em andamento nos permitem avançar mais uma hipótese: as qualidades de instantaneidade e de simultaneidade das redes de informação emergiram mediante a produção de novas complexidades no processo histórico. [...] que redesenharam o mapa do mundo, dos países e das regiões. Processos de múltiplas ordens: de integração produtiva, de integração de mercados, de integração financeira, de integração da informação. Mas processos igualmente de desintegração, de exclusão de vastas superfícies do globo (DIAS, 2001, p.146).

As novas configurações no significado de rede e das TIC remetem à inclusão de países na economia global, as quais são responsáveis por atuarem em vários modelos de exclusão social, pois a maioria da população mundial não participa dos benefícios oriundos da dinâmica dos grandes movimentos de capital, facilitados pela rede econômica mundial. A articulação de centros de grandes decisões centralizando e descentralizando processos econômicos de empresas e de organizações produtivas possibilita erros e impactos, de tendência de significado social e econômico, propiciado pela rede flexível oferecida pelo novo desenvolvimento tecnológico.

É de fato uma cultura, mas uma cultura do efêmero, uma cultura de cada decisão estratégica, uma colcha de retalhos de experiências e interesses, em vez de uma carta de direitos e obrigações. É uma cultura virtual multifacetada, como nas experiências visuais criadas por computadores no espaço cibernético ao reorganizar a realidade. Não é fantasia, é uma força concreta [...] (CASTELLS, 1999, p. 217).

A preocupação em entendermos o significado do termo “rede” corresponde ao que conhecemos sobre organização e integração de territórios e de mercados regionais, pela quebra de barreiras e obstáculos que promovam uma circulação de um todo, e principalmente de como essa ação afeta as relações, tanto em termos espaciais como também sociais.

Dias (2001), em suas reflexões, faz uma leitura da história das redes e caracteriza seus efeitos sobre a organização do território. Além disso, utiliza de diferentes autores para mostrar um conceito de rede. Formularam assim a gênese da criação de um sistema de comunicações e assim progressivamente toma forma um sistema geral de comunicações combinando estradas de ferro e canais em redes de primeira ordem e redes secundárias.

O que realmente significa nas reflexões a ideia de redes é a relação de território, ligada às necessidades do capital, a qual permita sempre a integração aos interesses de desenvolvimento em benefício da produção e fluxo de capital entre regiões de interesses em comum.

A rede é vista por alguns autores como um instrumento de poder utilizado pelos agentes dominadores mundiais. Estes são determinados principalmente pelos fluxos de mercadorias e de capitais que possuem lugar de conexão e de manifestações econômicas políticas e sociais que atuam articuladas entre si.

De acordo com Pretto (2006, P. 5), “Não podemos continuar a pensar que as redes se instalam sobre espaços vazios”. “Ao contrário, afirma Leila Dias, as redes se instalam sobre uma realidade complexa, e não em espaços virgens” (1995, p. 148). Isso significa que não podemos nos contentar com simples apropriações dessas tecnologias, como se elas fossem, por si só, capazes de reverter situações. Por isso, precisa-se enxergar que essas potencialidades impulsionam elementos que, longe de serem unificadores, constituem-se em diferenciadores dos seres e de suas culturas, passando a polos geradores de novas articulações.

As novas articulações originárias da rede de tecnologia foram consideradas em muitos aspectos instrumento de inclusão social. Ou seja, significa que o cidadão à medida que possui acesso à tecnologia, está inserido no conjunto global de informação e comunicação, conjunto esse propiciado por celulares, computadores que o inserem a diversos contextos globalizantes de consumo e cultura. Isso pode significar um novo contorno, não mais como incorporação ao mercado, mas como incorporação à cidadania e ao mercado, garantindo acesso à informação e

barateando os custos dos meios de produção multimídia através das novas ferramentas que ampliam o potencial crítico do cidadão. Como cidadãos e consumidores, emissores e receptores de saber e informação, seres ao mesmo tempo autônomos e conectados em redes, são a nova forma de coletividade.

Segundo Lemos (2009), a tecnologia é uma forma de inclusão social, ou seja, a aprendizagem da informática e o acesso às novas linguagens de comunicação e informação não só possibilitam oportunidades econômicas, de geração de renda, como também representam um importante capital social.

A inclusão digital é um problema de políticas públicas, pois, de acordo com as estatísticas da Fundação Getúlio Vargas (2003), apenas 13 % dos domicílios brasileiros têm computador; somente 9% dos domicílios acessam a internet; cerca de 75% dos brasileiros nunca manusearam um computador; 89 % dos brasileiros nunca acessaram a Internet.

No Brasil, o acesso às tecnologias é inferior a nações como o Kuwait, Costa Rica, Jamaica, Argentina, Uruguai e Chile. O Mapa da Exclusão Digital (FGV 2003) indica que existem apenas 27 milhões de brasileiros que são incluídos digitais (15 % da população). O Brasil tem 21 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever (13 % da população). Mas quantos são os analfabetos digitais, aquelas pessoas despreparadas para viver a interação com as máquinas? A tecnologia é uma forma de inclusão social, isto é, a aprendizagem da informática e o acesso às novas linguagens de comunicação e informação não só possibilitam oportunidades econômicas, de geração de renda, como também representam um importante capital social.

Conforme Lemos (2009), no Brasil existe uma grande demanda reprimida pela comunicação em rede. A concentração de renda, de um lado, e a pobreza da maioria da população, de outro, constituem enormes entraves para a expansão da internet e de seus serviços no país. Ao mesmo tempo, as comunidades e os indivíduos mais pobres percebem a importância da internet. Diversos programas da TV aberta têm disseminado reportagens sobre os benefícios da rede, o que elevou o interesse dos brasileiros pela comunicação mediada por computador. O potencial de conexão no país é bloqueado por fatores sociais e econômicos.

Em 2007, no Brasil, ainda havia cerca de 14,1 milhões de analfabetos com idade igual ou superior a 15 anos. O índice de Gini, que mede a concentração de renda, está em queda desde 2004 (0,547), porém, em 2007, atingiu 0,528. O percentual de domicílios com algum tipo de telefone chegou a 77%, enquanto 31,6% desses domicílios possuíam somente os telefones celulares. A mesma pesquisa constatou que 88,1% tinham rádio, 94,5% possuíam televisão, 26,6% contavam

com microcomputador e somente 20,2% dos domicílios tinham acesso à internet (IBGE, 2007). Segundo a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira, em 2007, atingiu 189 milhões de habitantes. Estes dados comprovam as grandes disparidades existentes no país (IBGE, 2007).

Tabela 1- Ranking- acesso à internet domiciliar nas cidades brasileiras em 2010

Posição		Computador	Posição		Computador Com Internet
SP 1	São Caetano do Sul	77.62	SP 1	São Caetano do Sul	74.07
SC 2	Florianópolis	75.47	ES 2	Vitória	68.41
ES 3	Vitória	73.88	SP 3	Santos	67.83
SP 4	Santos	72.38	SC 4	Florianópolis	67.67
PR 5	Curitiba	71.64	RJ 5	Niterói	62.72
SP 6	Valinhos	70.86	PR 6	Curitiba	62.71
SC 7	São José	70.49	SP 7	Santo André	61.40
SC 8	Balneário Camboriú	70.10	SC 8	São José	60.57
RJ 9	Niterói	69.20	SP 9	Valinhos	60.24
PR 10	Maringá	69.18	SP 10	Americana	60.05
SP 11	Santo André	68.34	SC 11	Balneário Camboriú	59.65
SP 12	Vinhedo	67.42	MG 12	Belo Horizonte	59.39
MG 13	Belo Horizonte	67.17	DF 13	Brasília	58.69
SP 14	Americana	67.07	PR 14	Maringá	58.58
SP 15	Campinas	66.95	RS 15	Porto Alegre	58.47
RS 16	Porto Alegre	66.89	SP 16	São Bernardo do Campo	58.36
SC 17	Blumenau	66.70	SP 17	Campinas	58.15
SP 18	São Bernardo do Campo	66.51	SP 18	Águas de São Pedro	57.78
DF 19	Brasília	66.48	SP 19	São Paulo	57.25
SP 20	Águas de São Pedro	66.37	ES 20	Vila Velha	56.80

Fonte: NERI, Marcelo Cortes. Centro de Políticas Sociais, CPS. FGV. Mapa da inclusão digital- Censo. PNA- IBGE-p. 20. 2010. http://www.cps.fgv.br/cps/bd/MID2012/MID_FGV_CPS_Apresentacao_EMBARGADO.pdf

A Tabela 1 mostra que, em 2010, o acesso ao computador com internet domiciliar é maior nas capitais cuja indústria se destaca no cenário brasileiro, principalmente em relação à importação e exportação de bens e mercadorias (dados IBGE, 2010), como São Paulo e Vitória. A inclusão digital pode ser entendida, nesse caso, como consequência das necessidades de uso para o trabalho e negócios.

Lemos (2009) afirma que as tecnologias móveis, os sensores invasivos (tipo RFID) e as redes de acesso sem fio à internet (Wi-Fi, Wi-MAX, 3G) criam a computação ubíqua da era da internet das coisas e fazem com que o ciberespaço “desça” para os lugares e os objetos do dia a dia. A informação eletrônica passa a ser acessada, consumida, produzida e distribuída de todo e qualquer lugar, a partir dos mais diferentes objetos e dispositivos. O ciberespaço começa assim a “baixar” para coisas e lugares, a “pingar” no “mundo real”.

A metáfora do download mostra bem a atual ênfase da localização e da mobilidade física e informacional de pessoas, objetos e informações, ressaltando relações espaciais concretas nos lugares (públicos e privados). O download do ciberespaço cria uma nova territorialização do espaço, a territorialidade informacional. O lugar não é mais um problema para acesso e trocas de informação no ciberespaço “lá em cima”, mas uma oportunidade para acessar informação a partir das coisas “aqui em baixo”.

Lemos (2009) acrescenta que um café, uma praça, um mercado, dotados de sensores, dispositivos e redes sem fio continuam sendo Ciberespaço é aqui o nome genérico para as redes telemáticas. Um café, uma praça ou um mercado, só que transformados pela territorialidade informacional emergente. Este território informacional pode ser entendido pela imagem do ciberespaço “pingando” nas coisas, como uma membrana, uma pele eletrônico-digital acoplada aos lugares criando novas heterotopias.

O conceito de território nos é útil, pois ele dirige a compreensão para uma nova ontologia dos lugares. Território aqui é uma zona de controle informacional cercado por bordas ou fronteiras invisíveis (a bolha, a parede, a célula, o interstício) que emergem dos lugares oferecendo possibilidades de acesso, produção e distribuição de informação. Já podemos sentir seus impactos sociais, culturais, artísticos e políticos na atual expansão dos telefones celulares, do acesso à internet sem fio, da banalização de dispositivos de localização tipo GPS, na implantação de sensores RFID [...] É importante salientar que é na ruptura dessas bordas que emergem formas atuais de vigilância, controle e monitoramento (LEMOS, 2009, p.93).

Segundo Lemos (2009), a internet, pingando nas coisas, cria um território informacional promovendo controle de dados eletrônicos no interior de novas fronteiras nos lugares (acesso, firewall, bolhas digitais, paredes virtuais...), ressignificando-os. O autor mostra que temos atualmente 138,4 milhões de celulares e uma densidade de 72,09 cel/100 hab, sendo que 80% são celulares pré-pagos (Anatel, agosto 2008), com pouca capacidade de investimento pessoal em novos serviços. As redes 3G cresceram no país e estudos mostram que a internet móvel já ultrapassa

padrões de países desenvolvidos. O acesso via dispositivos móveis já chega a 9% do total de 8,1 milhão de usuários de banda larga (nos EUA, esse número cai para 6%).

Lemos (2009) assevera que o Brasil está em segundo lugar entre os países com mais interesse em mobilidade (comparando-se com a França, os EUA, a Itália, a GB, a Espanha, a Alemanha), perdendo apenas para o México. São 950 mil conexões à internet via rede 3G, como mini-modens, representando 10% de todos os tipos de conexão, e isso em pouquíssimo tempo. “[...] desenhar eventualidades que comprometerão num sentido diferente em função das opções que forem feitas (ou ao contrário, que não forem feitas) em matéria de política econômica, de organização do trabalho e de intervenções do Estado social” (CASTEL, 1998, p.560).

As TIC constituem-se em métodos e formas de produção por meio de instrumentos sofisticados de redes e conexões que proporcionam a disseminação, a visualização, a utilização e a transformação de informação, no interesse de todos os seus utilizadores.

Tabela 2- Conexões de internet e banda larga móvel no Brasil (setembro /2015)

UF	Conexões de internet (3G+4G+M2M)	Municípios cobertos por banda larga móvel (3G)
AC	659.145	16
AL	2.514.339	77
AM	3.114.153	30
AP	639.938	7
BA	11.784.956	295
CE	7.322.616	133
DF	4.797.569	1
ES	2.994.000	78
GO	6.663.256	140
MA	4.064.545	145
MG	17.209.104	690
MS	2.687.527	51
MT	3.182.340	79
PA	5.826.945	114
PB	3.288.057	111
PE	8.338.550	143
PI	2.610.222	96
PR	10.336.568	357
RJ	19.670.612	92
RN	2.940.498	82
RO	1.673.533	39
RR	378.662	5
RS	10.904.115	405
SC	6.143.828	189
SE	1.901.684	65
SP	52.957.997	632
TO	1.276.571	52

Fonte: Ministério das Comunicações. Brasil (2015). Acesso em dezembro de 2015.

<http://www.mc.gov.br/DSCOM/view/Informacoes.php>. Adaptado pela própria autora, (QUEIROZ, A.M.D. 2015).

A tabela 2 nos chama atenção para os números mais elevados de acesso à banda larga móvel nas capitais brasileiras localizadas, principalmente, na região centro-sul do país. Intuímos que essa constatação se dá pelo número de habitantes, mas também pelo desenvolvimento econômico mais elevado nessas regiões.

No entanto, necessitam de uma base teórica de sentidos para ação que disponibilize fluxos de acontecimentos e informações em tempo real simultâneo no tempo e no espaço. Por esse meio, a Internet processa a interação no processo educativo que amplia a locução e a comunicação entre o aluno e o professor.

Além disso, segundo dados do IBGE (2015), diferentemente dos números anteriores de aumento vertiginoso, o número de residências com computador e internet teve a primeira leve queda em 2014, de 49,5% para 49,2. Entretanto, a interrupção na tendência de crescimento é vista como um reflexo do aumento de uso da internet no celular.

A posse de aparelhos de telefonia móvel segue em franca ascensão: hoje, 136,6 milhões de brasileiros (ou 77,9% das pessoas acima de 10 anos) têm telefone celular, um crescimento de 4,9% em relação a 2013.

Outro reflexo dessa expansão é a redução de telefones fixos em casa. Entre 2001 e 2014, a proporção de domicílios com linha fixa caiu 25,5 pontos percentuais.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad, 2015), 95,4 milhões de brasileiros com 10 anos de idade ou mais acessaram a internet por meio de microcomputador em 2014. Isso significa um crescimento de 11,4% no número de usuários na comparação com 2013. Pela primeira vez, a proporção de internautas passou da metade da população residente, saindo de 49,4% em 2013 para 54,4% em 2014. Foram 9,8 milhões a mais de brasileiros navegando na internet em todas as regiões do País: Norte (19,3%), Nordeste (14,6%), Sudeste (9,5%), Sul (10,0%) e Centro-Oeste (12%).

Já a posse de telefone celular para uso pessoal teve um incremento de 4,9% em 2014 (6,4 milhões de pessoas a mais), totalizando 136,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade com celular, passando de 75,2% (2013) para 77,9% (2014).

Tabela 3- acesso mundial da internet em casa - 2010

País	Acesso a internet em casa (%)	Rank 2010
Mundo	33,49	-
Suécia	97	1
Islândia	94	2
Dinamarca	92	3
Países Baixos	91	4
Singapura	89	5
Koréia	87	11
Hong Kong, China	86	16
Estados Unidos	85	17
Irlanda	84	20
Bahrein	82	21
Israel	77	26
Japão	71	31
Espanha	65	36
Itália	60	38
Portugal	57	41
Rússia	48	46
Servia	45	51
Chile	41	53
Grécia	39	54
Turquia	38	56
Uruguai	37	57
Brasil	33	63
Argentina	31	66

Fonte: NERI, Marcelo Cortes. Centro de Políticas Sociais, CPS. FGV. Mapa da inclusão digital- Censo. PNA- IBGE- p. 14; 2010. http://www.cps.fgv.br/cps/bd/MID2012/MID_FGV_CPS_Apresentacao_EMBARGADO.pdf

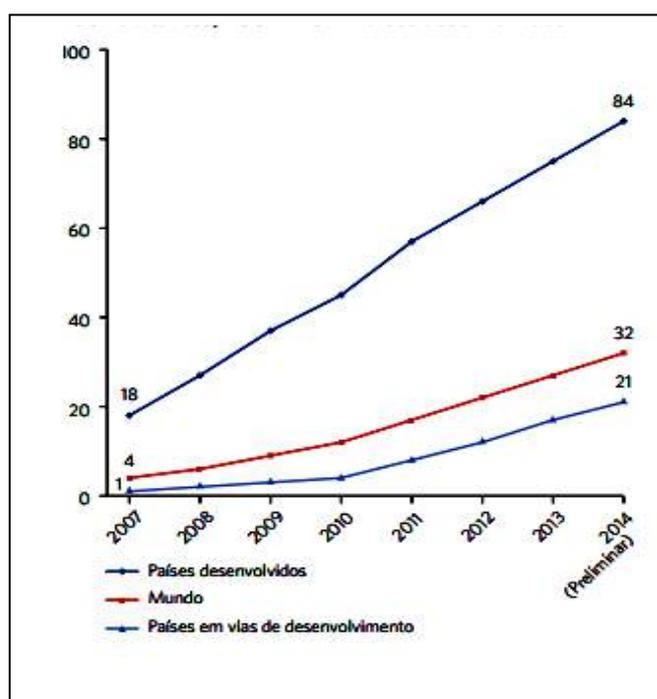
A tabela 3 revela que quanto mais o país se encontrava desenvolvido economicamente em 2010, maior o acesso à TIC com internet domiciliar.

Os países em desenvolvimento como o Brasil estão classificados nesse ranking nas últimas posições. Se compararmos os dados do acesso à internet na tabela 1, a qual mostra a posição das capitais brasileiras no acesso à internet domiciliar, tanto quanto nos países desenvolvidos (dados da tabela 2), pode se inferir que as condições econômicas das capitais brasileiras e dos países

desenvolvidos interferem e são importantes para determinar o uso das TIC e o acesso à internet domiciliar.

Nesse sentido, o Brasil está inserido em um processo de crescimento no acesso às TIC, que, a partir de 2007, começou a alavancar e continua em um processo contínuo de crescimento. Vide gráfico 1: assinaturas de internet banda larga móvel por 100 Hab. 2007-2014 (mil milhões).

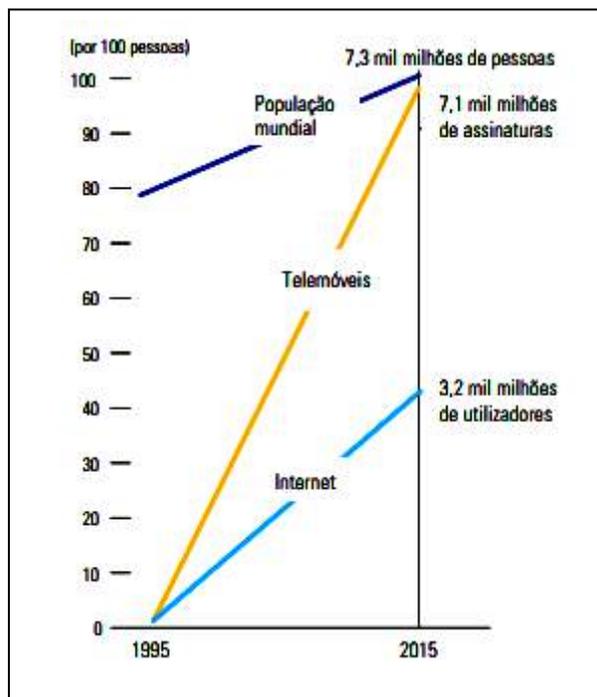
Gráfico 1- Assinaturas de internet banda larga móvel por 100 Hab. 2007-2014 por países desenvolvidos (mil milhões)



Fonte: Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio 2014, p. 53. Nações Unidas . Nova Iorque, 2014. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/07/relatorioodm2014.pdf>

O Gráfico 1 confirma as informações contidas na tabela 1 ao apresentar o acesso à internet em domicílio no Brasil. E a tabela 2 mostra o ranking de acesso à TIC com internet domiciliar no mundo. Portanto, deixa evidente que, apesar dos países desenvolvidos terem se destacado no acesso à TIC e à internet, até 2010, os países em desenvolvimento estão cada vez mais inseridos nesse sistema e, de 2007 a 2014, aumentaram de 21 para 84% no total de crescimento.

Gráfico 2- Evolução do uso do Telefone Móvel e internet pela população mundial de 1995 a 2015.



Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano (2015). <http://report.hdr.undp.org/>. Acesso dezembro de 2015

O Gráfico 2 apresentado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano (2015) serviu para ilustrar a afirmação de que, até o final de 2015, o planeta terá mais de 7 bilhões de assinaturas móveis e mais de 3 bilhões de usuários de internet. Com isso, surgiu a necessidade de mais diálogos sobre a internet, no mundo e no Brasil, o que culminou no 10º Fórum de Governança da Internet (IGF, na sigla em inglês), em João Pessoa.

O Fórum é um encontro global multissetorial, que visa debater questões de políticas públicas relativas à rede. A necessidade de que a rede mundial de computadores se pautasse pela inclusão e pela sustentabilidade, com atenção aos países em desenvolvimento, foi a tônica da maioria das falas dos participantes. Concluíram que conectar bilhões de pessoas que ainda não têm acesso à rede mundial é um dos grandes desafios para o futuro. É importante enfatizar aqui que os números de acesso à internet revelam a inserção mundial às TIC. Esse dado é relevante, porque se questiona como esse acesso se destina ao ensino por meio da educação virtual.

Portanto, os dados apresentados confirmam que os países em desenvolvimento, como o Brasil, têm avançado e se destacam no uso das TIC e internet.

A Comissão Europeia (2013), com base na Massive Online Open Courses (MOOC)⁵, define uma agenda europeia destinada a fomentar formas inovadoras de aprendizagem e ensino, de elevada qualidade, através do recurso às novas tecnologias e aos novos conteúdos digitais. A abertura da educação propõe ações de ambientes de aprendizagem mais abertos, que conduzam a um ensino com mais qualidade e mais eficaz e, assim, contribuam para os objetivos definidos pela estratégia Europa 2020 de estimular a competitividade e o crescimento da UE graças a uma mão de obra mais qualificada e a mais emprego.

As tecnologias informáticas são indissociáveis do modo de interagir, trabalhar e fazer comércio, no entanto não estão integralmente exploradas nos sistemas de educação e de formação em toda a Europa. De acordo com a Comissão Europeia (2013) um estudo recente revela que, sobre os equipamentos informáticos nas escolas da UE, 63 % dos alunos de nove anos de idade não estudam em escolas bem equipadas (com equipamento adequado, banda larga e elevada conectividade).

Embora 70% dos professores na UE reconheçam a importância das modalidades de educação e ensino-aprendizagem apoiadas pela informática, só 25 % dos estudantes beneficiam do apoio de professores com elevada literacia informática. A maior parte dos professores utiliza as tecnologias da informação e comunicação (TIC) essencialmente para preparar as aulas, e não para trabalhar em específico com os estudantes durante as aulas presenciais, durante os períodos letivos.

As pesquisas mostraram da comissão (2013) descobriram que no entanto, entre 50 % e 80 % dos estudantes na UE nunca utilizaram manuais informatizados, software de exercícios, emissões/podcasts, simulações ou jogos educativos. A União Europeia não dispõe de uma massa crítica de conteúdos pedagógicos de qualidade, de aplicações sobre questões específicas em várias línguas, nem de equipamento de TI para todos os estudantes e professores.

Descobriram, no documento supracitado que o fosso digital na UE, entre os que têm acesso a uma educação feita com produtos inovadores de base tecnológica e os outros está aumentando em consequência dessa fragmentação das abordagens e dos mercados. A UE também corre o risco de se atrasar em relação a outras regiões do mundo. Os Estados Unidos e alguns países

⁵ Cursos COMA/MOOC (Cursos Online Abertos e Massivos/Massive Open Online Course) são módulos de acesso gratuito, com o objetivo principal de proporcionar a libertação do conhecimento para que este atinja um público mais amplo. Neste espaço, a Aiesad disponibiliza cursos online abertos e massivos, que oferecem a grande número de pessoas a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de coproduções. Para se fazer um curso, não é necessário possuir pré-requisitos. Os Moocs vêm aumentando seu alcance e sendo ofertados por diversas plataformas, como Coursera e edX, que oferecem inclusive módulos de cursos de universidades renomadas como Stanford, Harvard e Massachusetts Institute of Technology (MIT). No Brasil, o primeiro Mooc teve a EAD como tema e foi certificado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Disponível em: http://aiesad.ced.erj.edu.br/principal/?page_id=254. Acesso dezembro de 2015.

asiáticos estão investindo em estratégias baseadas nas TIC para reformar os sistemas de educação e formação. Estão transformando, modernizando e internacionalizando os sistemas educativos com efeitos visíveis nas escolas e universidades em matéria de acesso, de custos, de práticas pedagógicas e da sua reputação mundial ou da sua marca.

A Comissão Europeia (2013, p. 4) mostra que um exemplo importante é o fato de “grande parte da oferta de conteúdos digitais não ser proveniente de agentes europeus, incluindo a oferta mundial de cursos em linha abertos a todos (MOOC), proporcionada pelas instituições educativas”. Os potenciais benefícios da revolução informática no domínio da educação são múltiplos: as pessoas podem facilmente procurar e adquirir conhecimentos de fontes diferentes dos seus professores e estabelecimentos de ensino, novos grupos de alunos podem ser destinatários de um ensino que já não está confinado à sala de aula, nem a horários ou métodos específicos e que pode ser personalizado. Surgem novos prestadores de serviços de educação, os professores podem facilmente partilhar e criar conteúdos com colegas e alunos de diferentes países, e pode ter-se acesso a um conjunto muito mais vasto de recursos educativos.

A Comissão Europeia (2013) conclui que, na realidade, porém, as estratégias institucionais tendem a opor-se à abertura da educação que as TIC representam. No ensino básico e secundário e no ensino e formação profissional, as regulamentações restritivas dos programas de ensino e das práticas de avaliação impedem a plena exploração da abordagem das TIC para o ensino e a aprendizagem.

No ensino superior, existem outros fatores, como a rigidez do financiamento e das estruturas de governança, agravados pelas restrições orçamentais, que se opõem à mudança. Também na educação de adultos, as TIC oferecem um enorme potencial de reforma estrutural: as investigações realizadas pela comissão europeia (2013) revelam que apenas 41 % das organizações respondentes tinham utilizado a aprendizagem em linha em 2012, para a formação do seu pessoal.

No entanto, utilizar as TIC na formação pode reduzir os custos e aumentar a flexibilidade em termos de tempo e de espaço. Os três principais fornecedores dos MOOC encontram-se nos EUA, com cerca de 400 cursos e três milhões de utilizadores em todo o mundo, contra poucas universidades europeias. Uma das 200 universidades europeias consultadas não sabia sequer o que são MOOC e apenas uma considerava qualquer iniciativa neste campo.

Importante salientar que a Comissão Europeia (2013) apresenta dados importantes que afirmam que os professores têm sido, ao longo dos anos, os promotores de inovação constante nas

instituições de ensino. No entanto, ao considerar a integração das TIC, muitos não possuem as competências necessárias para a sua utilização pedagógica.

Outros estudos mostram ainda que 70% dos professores na UE gostariam de beneficiar de formação profissional para desenvolver as suas competências no domínio das TIC. Um inquérito conjunto da CE com a OCDE mostra que seis professores em cada dez não tinham recebido formação sobre como utilizar as TIC nas salas de aula.

Em média, 93% dos estudantes da UE têm acesso à Internet em casa, mas 72% têm acesso no estabelecimento de ensino, e nem sempre na sala de aula. As diferenças regionais persistem: só 46% dos estudantes que usam a Internet na Grécia e na Croácia têm acesso à internet no estabelecimento de ensino, contrariamente aos mais de 90% que o fazem na escola na Letônia, na Lituânia e na República Checa.

Tabela 4- Acesso à TIC na União Europeia- UE em percentual-2013

Em casa	93%
No estabelecimento de ensino	72%
Educação de adultos	41%
Estudantes considerados digitalmente competentes	30%
Estudantes que praticamente não têm acesso às TIC, nem na escola nem em casa.	28%
Estudantes que nunca utilizaram manuais informatizados, software de exercícios, emissões/podcasts, simulações ou jogos educativos.	Entre 50-80%

Fonte: COMISSÃO EUROPEIA. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (2013). Adaptado pela autora (QUEIROZ, 2014).

Os dados apresentados na Tabela 4 afirmam o argumento de que na UE o acesso às TIC e à internet são expressivos. É importante ressaltar, ainda, que há projetos para abrangência do uso das TIC para até 2020. No ensino, os professores, apesar do número reduzido e a falta de habilidade

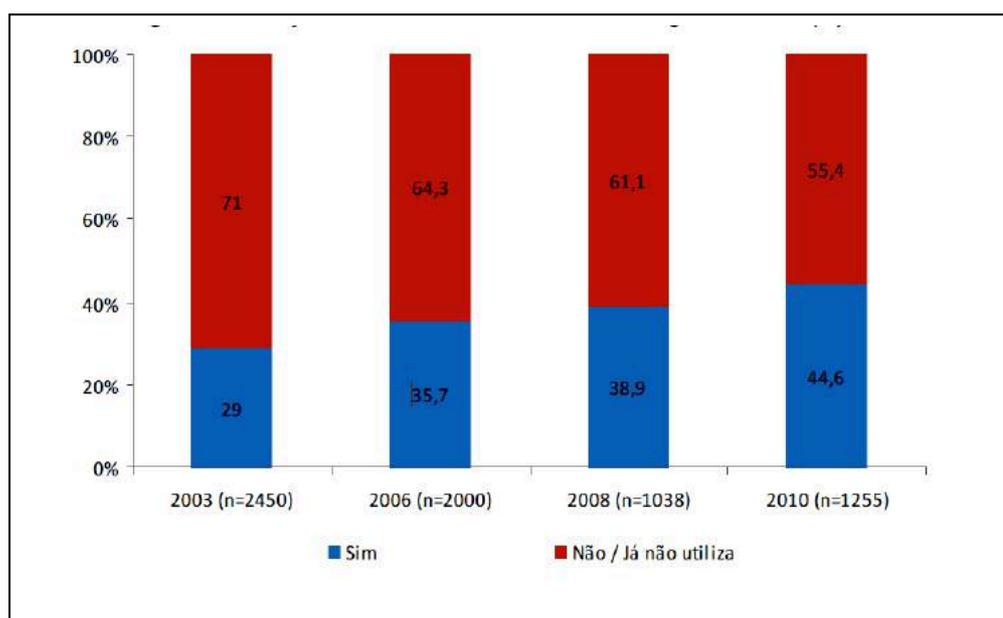
e qualificação adequada para o uso das TIC, são os que as utilizam para planejar suas aulas e tentar promover a inovação constante nas instituições de ensino.

Portanto, utilizar-se das tecnologias de informação e comunicação pode significar estar incluído no sistema mundo, todavia pode não significar que para a educação e aplicabilidades de ensino isso também ocorra.

Para delimitar a discussão e realizar uma interface com o ensino que se desenvolve no Brasil por meio da EaD- UAB, escolhemos mostrar situações para o ensino em um país europeu por meio da proposta de ensino da rede Universidade Aberta -UAb em Lisboa- Portugal.

Assim, a princípio, é importante identificar o uso da internet no país, para após essa visualização poder compreender a realidade do ensino UAb. O gráfico 2 revela que em Portugal, de 2003 a 2010, houve um número crescente de usuários de internet.

Gráfico 3- Utilização de internet em Portugal -2003-2010

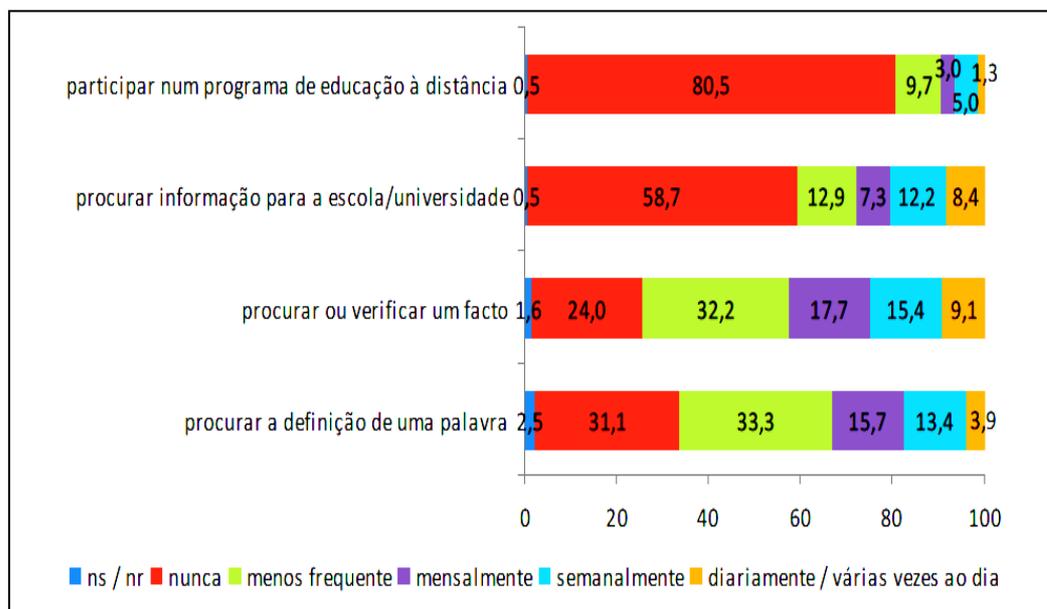


Fonte: WIP Portugal 2003-2010

O Gráfico 3 mostra que, em 2003, os usuários eram em torno de 29% e, em 2010, aumentou esse percentual mais de uma vez e meia, e passou para 44%. Porém, de acordo com o LINI – Lisbon Internet and Networks International Research Programme (2010), em Portugal a internet é utilizada com propósitos educativos, para busca de informação para a escola ou

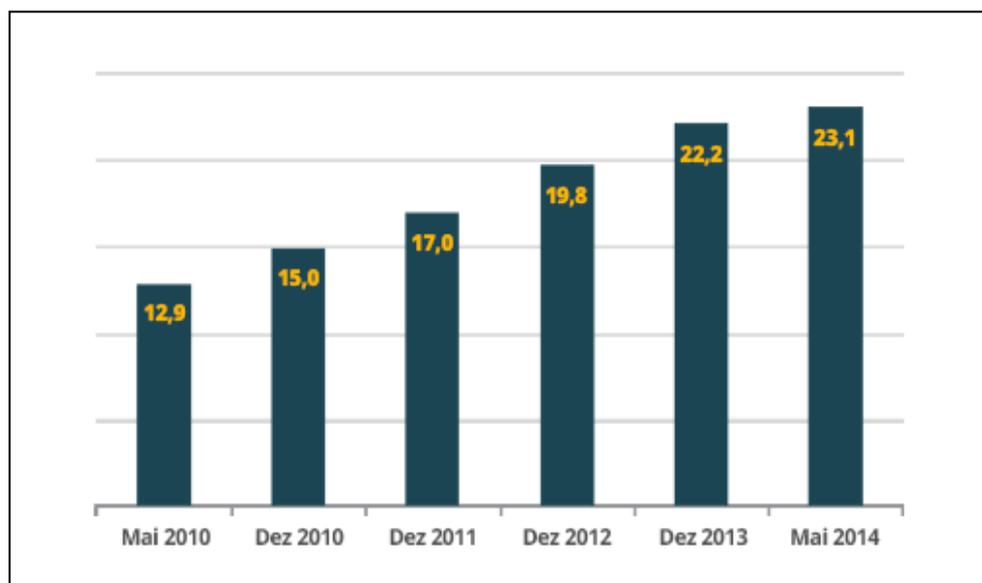
universidade por 27, 9% dos utilizadores de internet. Na UE, de modo geral, a situação não é diferente (vide gráfico 4).

Gráfico 4- Modalidades de uso da TIC na UE em 2010



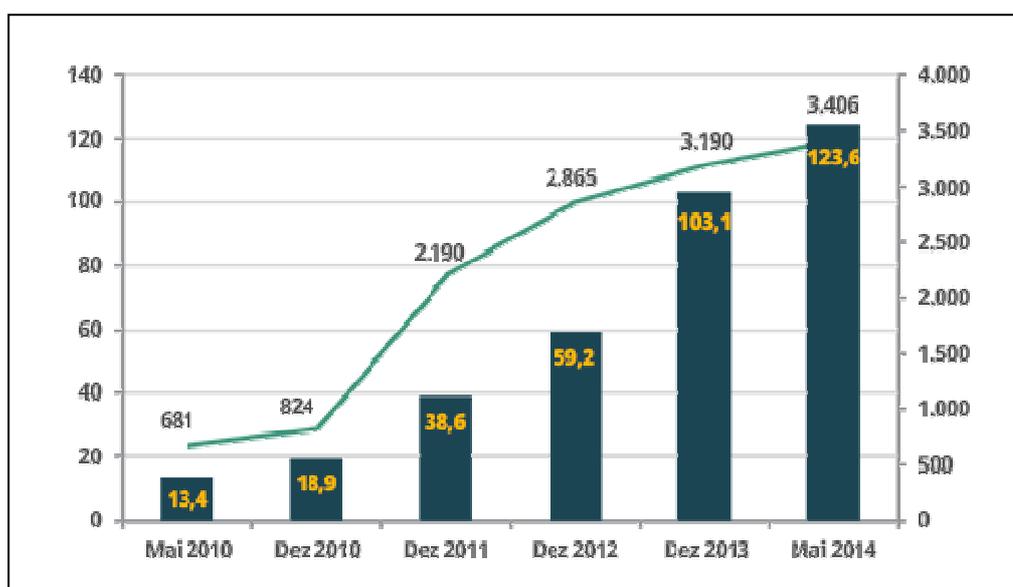
Fonte: WIP Portugal 2010 (n=559). Disponível em: http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf. Acesso em fevereiro de 2015.

No Gráfico 4, fica visível que da parcela apenas 8,4% a utilizam diariamente, para procurar informação para escola e universidade, e 1,3% diariamente se destina à educação a distância. Percebe-se, por meio da interpretação do gráfico, que a maioria das pessoas, 9,1%, diariamente utiliza a internet em Portugal para procurar ou verificar um fato.

Gráfico 5 -Banda larga fixa- Brasil-número de acessos (milhões) - 2010 a 2014

Fonte: Planalto. Gov.br

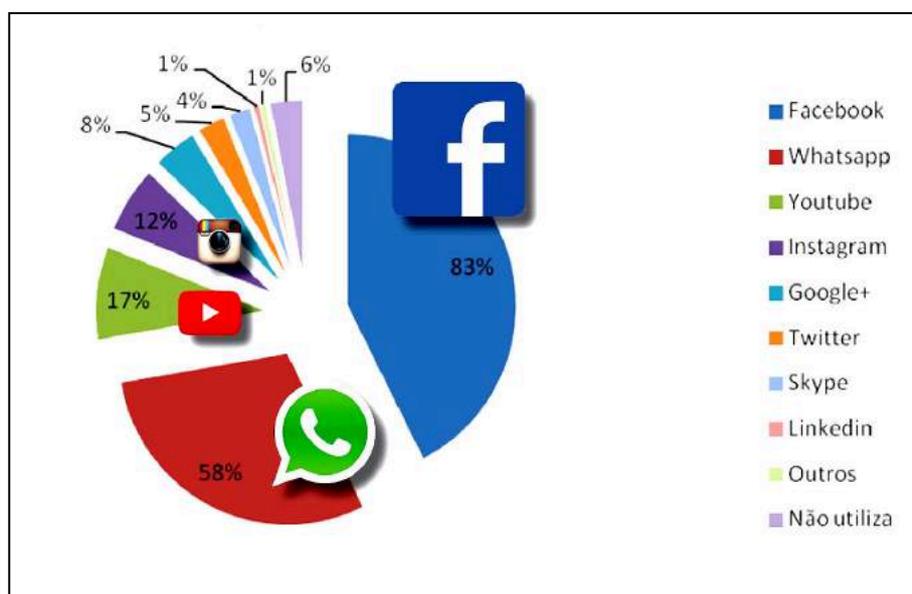
O gráfico 5 apresenta o crescimento da Banda larga fixa, no Brasil em crescimento gradual, no qual mostra que em 2010 o percentual era de 12,9% e em 2014, alcançou 23,1%. Isso significa que em três anos, praticamente dobrou o número de acessos.

Gráfico 6- Banda larga móvel-Brasil - número de acessos (milhões) 2010 a 2014.

Fonte: Planalto. Gov.br

O gráfico 6 apresenta o número de acessos em aparelhos móveis no Brasil e a linha que aparece nessa figura representa as cidades cobertas que passaram de 681 em 2010 para 3.406 cidades em 2014. Notamos o crescimento da Banda larga móvel, no Brasil em crescimento significativo, no qual observamos que em 2010 o percentual de crescimento era de 13,4% e em 2014, alcançou 123,6%. Isso significa que em três anos aumentou os acessos em 9,46%.

Gráfico 7- acesso às redes sociais no Brasil



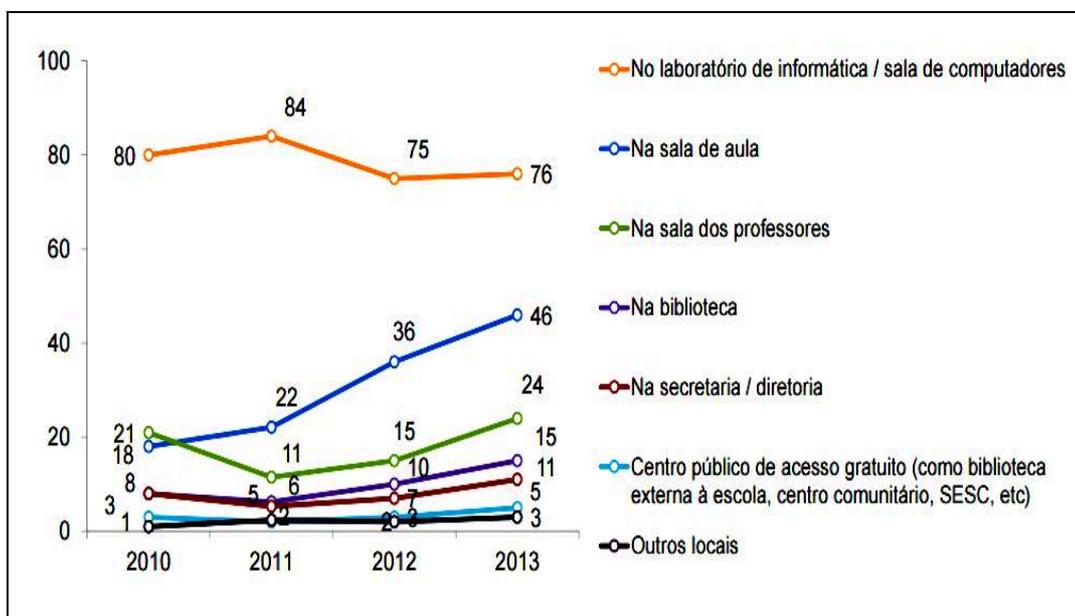
Fonte: Pesquisa Brasileira de Mídia, 2015 (PBM)

O gráfico 7 ilustra os acessos às redes sociais no Brasil, na qual notamos que o WhatsApp se destaca com 58% dos acessos e o Facebook lidera o número de acessos com 83%.

Os números revelam que o acesso à internet, principalmente a internet móvel, está posto no mundo e no Brasil. Entretanto, os governos viram estratégias inclusivas para as TIC por meio da educação. Então, o avanço da globalização pelas TIC fez surgir formas de inclusão e exclusão do cidadão. Com isso, o papel do Estado se ancora em possibilidades oriundas da educação.

Programas de inclusão digital apoiados pelo Governo Federal seus respectivos pontos de inclusão digital (PIDs) são disseminados pelas educação de diversas maneiras. Programas do Ministério da Educação que levam a tecnologia à sala de aula, como o ProInfo Integrado, o Banda Larga nas Escolas, o Banco Internacional de Objetos Educacionais, o Domínio Público, o Projetor ProInfo e Um Computador por Aluno (UCA).

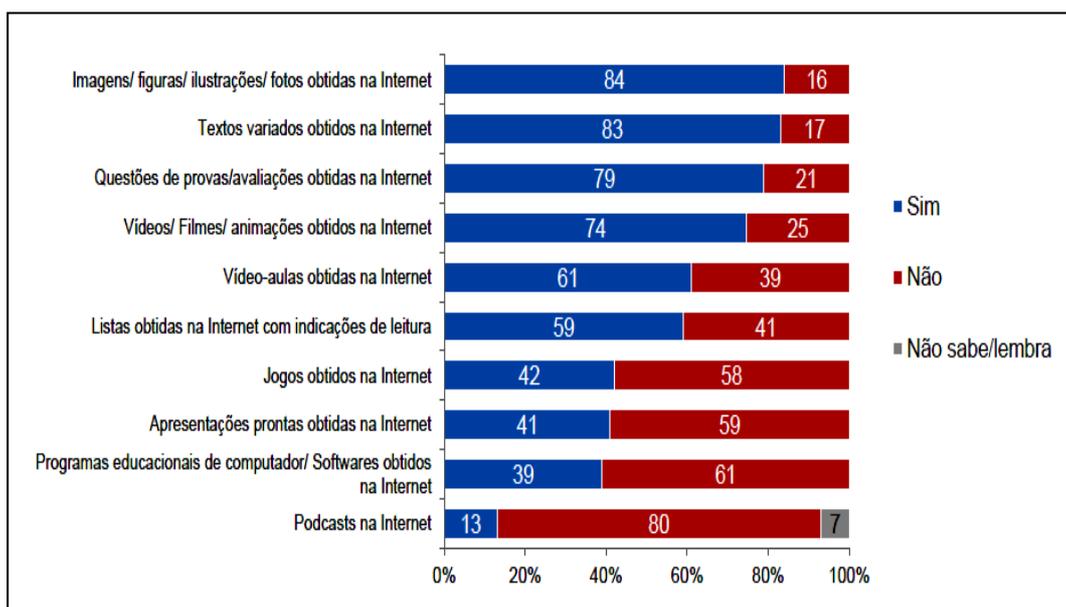
Gráfico 8- Percentual sobre o total de professores de escolas públicas que utilizaram computador e/ou internet para realizar alguma atividade



Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação-Cetic.br. UNESCO-2013.

O gráfico 8 deixa evidente as iniciativas de políticas públicas para utilização da internet nas escolas públicas brasileiras. Observamos pelos percentuais que de 2010 a 2013, houve um destaque considerável de computadores nos laboratórios e nas salas de aula.

Gráfico 9- percentual sobre o total de professores de escolas públicas que utilizaram algum recurso obtido na internet



Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação-Cetic.br. UNESCO-2013.

O gráfico 9 apresenta o percentual sobre o total de professores de escolas públicas que utilizaram algum recurso obtido na internet em 2013. Notamos que há um número elevado de usos de textos, imagens, provas e filmes. De maneira geral, os números evidenciam a grande diversidade de possibilidades de usos de produtos da internet, para facilitar a elaboração e prática docente.

O acesso à internet e sua aplicação nas redes tornam-se relevantes por viabilizarem a troca de informação e comunicação instantânea, que chegam a todos os usuários. Contudo, essa troca, normalmente, não possui uma seleção prévia e classificatória de uso e retransmissão. Assim, a inclusão nas TIC não significa estar conectado ao mundo digital, porque a inclusão digital significa a compreensão da informação, da comunicação e a interpretação para que possamos produzir conhecimento e ele poder se dissipar pelas redes nos diversos espaços virtuais dispostos pelo mundo digital globalizado. Ao professor cabe a missão de administrar o conteúdo das TIC aos espaços escolares para direcioná-los aos estudantes de maneira inclusiva. Afinal:

A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos a literatura, por exemplo: A integração da mídia à escola tem necessariamente de ser realizada nestes dois níveis: enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suporte altamente eficaz para a melhoria da qualidade do ensino (BELLONI, 1991, p. 41).

De acordo com Belloni (2005) evidencia a importância do papel da integração das TIC na escola. Para essa autora, existem sete razões para isso, que dentre elas abordam questões relativas ao consumo elevado de mídias e a saturação do mesmo; a importância ideológica das mídias e a influência da publicidade; o crescimento da comunicação visual e a expectativa dos jovens para serem formados para entenderem sua época. Ou seja, essas razões evidenciam uma preocupação para formar uma postura crítica perante elas mesmas, perante o seu crescimento desenfreado. Portanto:

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. (BELLONI, 2005, p.10).

A autora esboça a relação de trabalho pedagógico e a integração com as tecnologias, traçando um quadro relativo à produção de materiais pedagógicos e à concepção de unidades de aprendizagem relacionando o conceito de mediatizar.

Mediatizar significa, então, codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido (por exemplo, um documento impresso, um programa informático didático, ou um videograma), respeitando as “regras de arte”. Isto é, as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico.” (BELLONI, 2005, p. 26).

Ao assimilarmos o contexto da inclusão digital no interior das políticas públicas em realidades distintas, como Portugal e Brasil, entendemos as estratégias de inclusão às TIC nos espaços de educação promovidas pelas experiências do Estado. Assim, consideramos as propostas de ensino das licenciaturas da Universidade Aberta de Lisboa e do projeto pedagógico de ensino das licenciaturas no Brasil, em específico do curso de Geografia da Universidade Aberta/Unimontes 2008-2012, como objeto principal de análise do espaço virtual desta tese.

5 O PAPEL DO ESTADO PARA AS TIC NO ENSINO À LUZ DAS LICENCIATURAS- EAD-UAB: DO GLOBAL PARA O LOCAL

A abordagem deste capítulo se desenvolve com o intuito de apresentar a estrutura de formação e elementos conceituais de EaD e UAB no contexto europeu, em especial o estado Português a partir de Lisboa. Busca-se a compreensão desses conceitos no Brasil, em um contexto local no norte de Minas Gerais, por meio da Universidade Estadual de Montes Claros no curso de Geografia- UAB de 2008/2012, principalmente pela possibilidade de inclusão na educação superior da maioria da população do interior mineiro.

O que se propõe discutir são as articulações da informação, comunicação e as condições para a construção de conhecimentos que se dão no contexto desse curso, pela identificação de sua estrutura no ensino regular de Geografia e no contexto EaD- UAB. Além disso, a tentativa é trazer à luz as possíveis formas de produção, ou de produção de conhecimento que por ventura sejam produzidas ou transmitidas pelas movimentações nas redes do espaço virtual de ensino.

5.1 Tecnologia de Informação e Comunicação-TIC e a inserção no ensino superior

Conforme Andrade (2000), o ensino a distância tem assumido diversas denominações como “ensino aberto”, “educação não tradicional”, “estudo externo”, entre outras. No entanto, nenhuma dessas denominações serve para descrever com exatidão a educação à distância. Estes são termos genéricos que, em certas ocasiões, incluem, mas não representam apenas a modalidade a distância.

O ensino a distância pressupõe um processo educativo sistemático e organizado, que exige não somente a dupla via de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, no qual os meios técnicos de comunicação devam estar presentes.

O Ministério da Educação na Portaria n.º 731/2009 de 7 de Julho, 2010, e a União Europeia propõem-se a criar condições para uma efetiva preparação dos cidadãos na utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), reconhecendo nas competências TIC um fator decisivo de integração na economia do conhecimento. No quadro da estratégia de Lisboa, o XVII Governo Constitucional elaborou o Plano Tecnológico da Educação, o qual se estrutura em três eixos temáticos de intervenção: tecnologia, conteúdos e formação.

A componente da formação visa ao reforço das qualificações promovendo a utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem e na gestão escolar, a formação de docentes centrada na utilização pedagógica das TIC e a existência de mecanismos de certificação de competências TIC. Em paralelo, são criados três certificados, a saber: o certificado de competências digitais, o certificado de competências pedagógicas e profissionais com TIC e o certificado de competências avançadas em TIC na educação. A duração média de cada um é de 15 a 50 horas.

Há que se ressaltar que de acordo com a Comissão Europeia (2013), o uso da TIC na União Europeia, em especial Portugal, é expressivo, inclusive através de documento oficial como a Portaria 731/2009, no entanto o esforço de utilização no ensino/aprendizagem se articula em torno do docente por meio de certificação de formação em TIC, com carga horária de 15 a 50 horas. Essa carga horária para a formação de professores em TIC pode ser, sem dúvida, inibidora da qualidade dessa formação. Torna importante acrescentar que a certificação pode não significar a qualificação profissional adequada, para o acesso a novas técnicas didático-pedagógicas, contudo mostra claramente a iniciativa de qualificação dos docentes para o uso da TIC.

Então, o professor recebe as técnicas de informação e comunicação para posterior emissão ao estudante. Isso significa que o estudante percebe a TIC por meio das subjetividades e competências desenvolvidas pelo ponto de vista do professor, seguindo a linha de ensino-aprendizagem da “*pedagogia tradicional*”, em meio à renovação e possibilidades da TIC. Mas será que os estudantes não podem receber essas habilidades desde sua formação inicial para a produção individual de competências, sem se tornar um mero receptor de conhecimento?

Dessa forma, o ato de ensinar deveria em si proporcionar maior interação no processo de ensino, mediante a originalidade e criatividade de cada um vinculada as TIC. A busca da utilização da Internet para uma dimensão qualitativa do ensino esbarra, porém, no ato da prática pedagógica, na medida em que o ensino aprendizagem depende da atuação do professor e da percepção do aprendiz. Por esse motivo, torna-se importante identificar alguns conceitos para essa abordagem que se estrutura por meios das tecnologias, mas que visualiza a informação e a comunicação como alicerce da produção de conhecimento no espaço de sala de aula.

De acordo com Silva (2007), os líderes da União Europeia, em março de 2000, reconheceram que, no futuro, a competitividade dependeria de uma política de ensino renovada, e a formação vocacional ao longo da vida.

Para a Europa, o desafio consiste em entrar na era digital e tornar-se uma verdadeira economia baseada no conhecimento. No sentido de modernizar os sistemas de ensino e formação

vocacional, surge o plano *eEuropa*. Um dos seus componentes, o programa e-Learning, coordena as atividades nacionais de modernização dos sistemas de ensino e formação vocacional.

Este movimento oferece oportunidades de ensino aos estudantes, que muitas bibliotecas de escolas e universidades não poderiam oferecer de outro modo e nunca em quantidade necessária. Transpondo para a Escola o modelo organizativo e a transferência de conhecimento desde um proprietário, o professor, até ao receptor, o aluno, é, igualmente, o reflexo de um tipo característico de organização da sociedade.

O surgimento de um novo modelo de gestão de informação, uma organização da sociedade em rede, na qual o fluxo de informação é horizontal, vertical e transversal nos espaços virtuais das TIC, leva ao aparecimento de novas tendências pedagógicas e à adaptação das já existentes. Neste caso, é fundamental um novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas e presenciais e as aprendizagens cooperativas em rede a distância online.

A carta da qualidade e-learning foi um exercício desenvolvido pela TecMinho⁶, Universidade do Minho e pela Quaternaire Portugal no âmbito do projeto Panorama *e-learning* Portugal 2013, com o intuito de criar uma carta da qualidade para servir de referência. Resulta de um estudo de Benchmarking internacional e do estudo “no terreno” e com os operadores, isto é, um estudo realizado em Portugal entre 2013 e 2014. O estudo focou na apreciação da regulação existente e das perspectivas de entidades que operam a política pública e, ao mesmo tempo, o estudo das práticas das empresas e organizações no terreno (operadores).

O objetivo desta análise europeia conseguiu identificar o modelo de regulação do *e-learning*, almejando promover a qualidade face à atual ausência de políticas públicas que visem ao investimento específico para o *e-learning* no caso do estado Português.

A ideia foi criar uma Carta da Qualidade e-learning em Portugal, capaz de permitir a Regulação das Práticas e contribuir para o financiamento eficaz. Futuramente, buscava criar o Observatório Panorama e-learning, que anualmente disponibilizasse dados sobre as políticas e as práticas e servir de parâmetro do e-learning.

Como resultado dessa investigação, o estudo revelou que uma parte significativa das organizações em Portugal usa plataformas e-learning e outras ferramentas pedagógicas web para apoio à aprendizagem presencial e em alguns casos menos frequentes para desenvolver ofertas de

⁶**Fonte:** Universidade do Minho. Guimarães, Portugal. disponível em: <http://www.tecminho.uminho.pt/> (Acesso em setembro de 2014).

educação/formação a distância. Entretanto, há indícios de uma tendência crescente nas práticas de formação à distância *e-learning* ou *b-learning*. No entanto, ainda não se pode falar de uma realidade enraizada e normalizada institucionalmente, por outro lado, não existe uma política clara, nem investimento consistente, nem uma regulação transversal, que seja transparente e eficaz.

A análise efetuada permitiu encontrar uma diversidade de modelos, quer de caráter normativo ou apenas orientadores mais ou menos vinculativos, mas sempre cumprindo a missão de tentar elevar o padrão de qualidade da formação/educação realizada em *e-learning* em Portugal.

Os pressupostos relacionados com a investigação, o desenvolvimento, a inovação e com a gestão do conhecimento são uma constante ao longo do projeto, uma vez que o *e-learning* e o desenvolvimento de ofertas educativas online por parte de qualquer organização, seja um organismo da administração pública, uma empresa, uma universidade ou uma entidade formadora com alunos/formandos/colaboradores dispersos pelo mundo, implicam a aplicação de tecnologias inovadoras, procedimentos eficazes e uma constante vigilância à investigação no *e-learning* e nas pedagogias e tecnologias educativas.

De forma resumida e, de acordo com contributos variados, seja da literatura, seja das práticas portuguesas e Internacionais, diremos que o conceito *e-learning* abrange um largo espectro de possibilidades, encontrando-se numa forma flexível de educação online, estruturada por uma organização educativa, que usa tecnologias e pedagogias diversificadas. Destinado a formandos/alunos geograficamente dispersos, usa mecanismos online para a comunicação educativa e interação pedagógica, emocional e social.

O conceito “*e-learning puro*” está muito presente em empresas e ambientes corporativos. Definem *e-learning* como uma forma de aprendizagem individualizada (normalmente sem formador/tutor), que tem por base conteúdos e o autoestudo, com instruções constantes na plataforma e nos conteúdos de suporte à aprendizagem, avaliações automáticas de conhecimentos, tendo subjacente uma lógica instrucional. Os cursos são desenvolvidos e utilizados por grande quantidade de colaboradores de uma empresa, normalmente disponíveis na intranet, através de plataformas colaborativas ou plataformas de conteúdos online.

No trabalho de campo e, no que concerne às IES e à EF é comum designar “*e-learning*” como cursos online com professor/formador. Estes cursos online são organizados para grupos de formandos à distância, para turmas pequenas, entre 15 e 20 alunos/formandos, que usam plataformas de aprendizagem online (*Moodle, Facebook*, salas virtuais, salas de telepresença, salas

de videoconferência, *googlehangout*, e outros). Quando os cursos online com formador/tutor têm algumas aulas presenciais, são designados no terreno como cursos *b-learning*.

O *e-learning* e o *b-learning* são caracterizados pela existência de uma intenção pedagógica orientada na aprendizagem colaborativa - em grupos – e integradora de mecanismos de comunicação e de interação facilitadores de uma dinâmica de aprendizagem construtivista.

O conceito de *e-learning* utilizado é abrangente, acolhe a evolução tecnológica e a inovação (pedagógica e tecnológica), abraça os novos dispositivos de acesso e aplicações móveis, e defende um *e-learning* mais “acelerado” em oposição a um *e-learning* tradicional, movido por grandes equipas de produção técnica de conteúdos ou de esquemas de aprendizagem complexos. Há três instrumentos normativos com relevância no que se refere ao objetivo de definir algum enquadramento regulador para o *e-Learning*.

O mais antigo, o despacho nº. 17035/2001, aprova o regulamento que enquadra a realização de formação à distância no âmbito do Fundo Social Europeu e o mais recente refere-se à regulamentação aplicável à certificação das entidades formadoras. A criação de uma norma da qualidade para a gestão da formação profissional, no âmbito do Sistema Português da Qualidade, explicitamente consagra a aprendizagem enriquecida pelos novos recursos tecnológicos– NP 4512.

As duas mais relevantes para o estudo e para a carta da qualidade são: O Despacho de 2001, que define formação a distância, e que, à luz do trabalho de campo realizado, define o *b-learning* (exige sessões de formação presencial) e a certificação de Entidades Formadoras, que define um conjunto de padrões para o *e-learning*, nomeadamente a de um coordenador *e-learning* especializado e a existência de um sistema de tutoria.

O Despacho 17035/2001 estabelece um conjunto de requisitos organizativos, relativos à entidade formadora e às exigências pedagógicas a considerar na avaliação de projetos formativos em *e-Learning*. Ao mesmo tempo, considera um conjunto de parâmetros de financiamento para cálculo do financiamento que assenta na duração da formação e no número de formandos.

De acordo com Silva (2007, p. 9), um dos termos mais utilizado é o “*e-Learning*”, que significa aprendizagem eletrónica. No entanto, existem outros termos anglo-saxónicos, também utilizados como “*e-teaching*”, “*e-training*”, “*distance learning*”, entre outros, que, embora sejam frequentemente utilizados como sinónimos, possui alguma especificidade. Por exemplo, relativamente ao termo “*distance learning*”, o conceito que lhe está associado é bem mais vasto do que o acima referido (vertente apoiada unicamente em informática), uma vez que pode abranger todas as formas de ensino não presencial.

Mais recentemente, outros termos/conceitos foram surgindo, por exemplo “*m-learning*” (“*mobile-learning*”), que se relaciona com a extensão do *e-learning* às comunicações móveis, usando equipamentos tais como *micronotebooks* e aparelhos digitais móveis. No que concerne aos termos adotados em português, a tradução mais comum para “*e-learning*” é “ensino a distância” e o acrônimo “EaD”.

Silva (2007, p. 125), em sua análise, visualiza três definições para o termo “o *Ensino a distância*, uma arte, metodologia ou processo, cuja aprendizagem é efetuada, remotamente, isto é, mediante a separação física, temporal ou local entre o professor e o aluno”; *e-Learning*: a utilização das tecnologias de Internet para fornecer a distância um conjunto de soluções para o aperfeiçoamento ou a aquisição de conhecimentos e da aplicabilidade prática, com resultado na vida de cada um; e *b-Learning*: aquele modo de aprender que combina o ensino presencial com a tecnologia não presencial.

Pontuamos que há várias definições de análise, contudo o objeto de estudo que aqui se propõe investigar se adapta ao termo *e-Learning*, visto que a EaD que se investiga se revela em combinação entre o ensino presencial por meio das aulas presenciais e com a tecnologia não presencial, por meio das TIC, mas que se orienta, em sua maior parte, pelo ensino virtual. Nesse sentido, discute-se sobre a Universidade Aberta.

A educação à distância, na forma da Universidade Aberta do Brasil- UAB, foi instituída através do decreto de 8 de junho de 2006, tendo como alguns dos objetivos oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância. O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior.

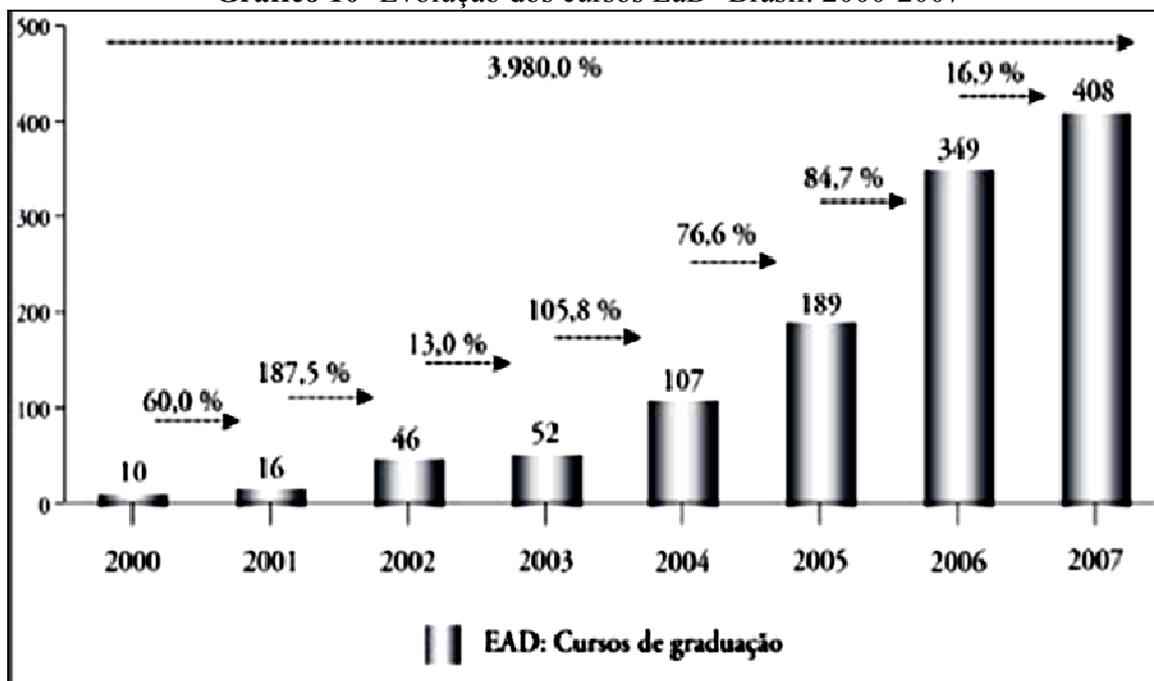
Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

De acordo com o MEC (2014), O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; Avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de

flexibilização e regulação implantados pelo MEC; Estímulo à investigação em educação superior a distância no País; Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais.

Gráfico 10- Evolução dos cursos EaD- Brasil: 2000-2007



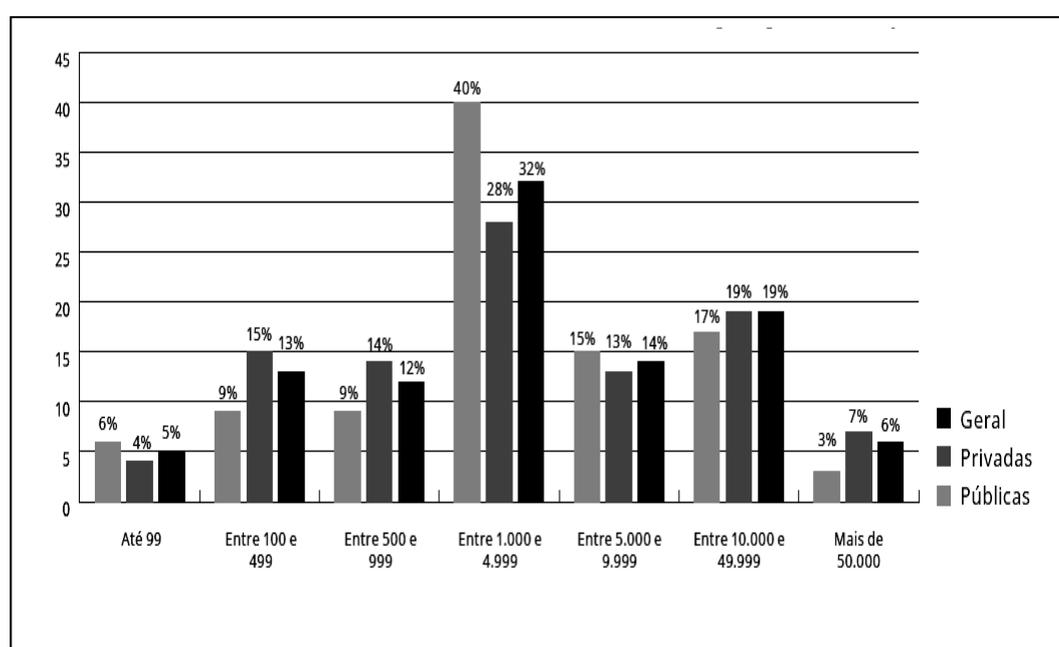
Fonte: MEC/INEP/Censo (2010)

O Gráfico 10 mostra que, de 2000 a 2007, houve um crescimento dos cursos de Graduação EaD no Brasil. O maior crescimento pode ser observado no ano de 2001 para 2002, quando praticamente dobrou o número de cursos, apresentando um percentual de quase 200%.

Em 2008, merece destaque a atuação do Sistema UAB, que fomentou a criação de cursos na área de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas. Atualmente, 88

instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos.

Gráfico 11- Número de alunos atendidos na modalidade EaD por tipo de instituição formadora em 2014



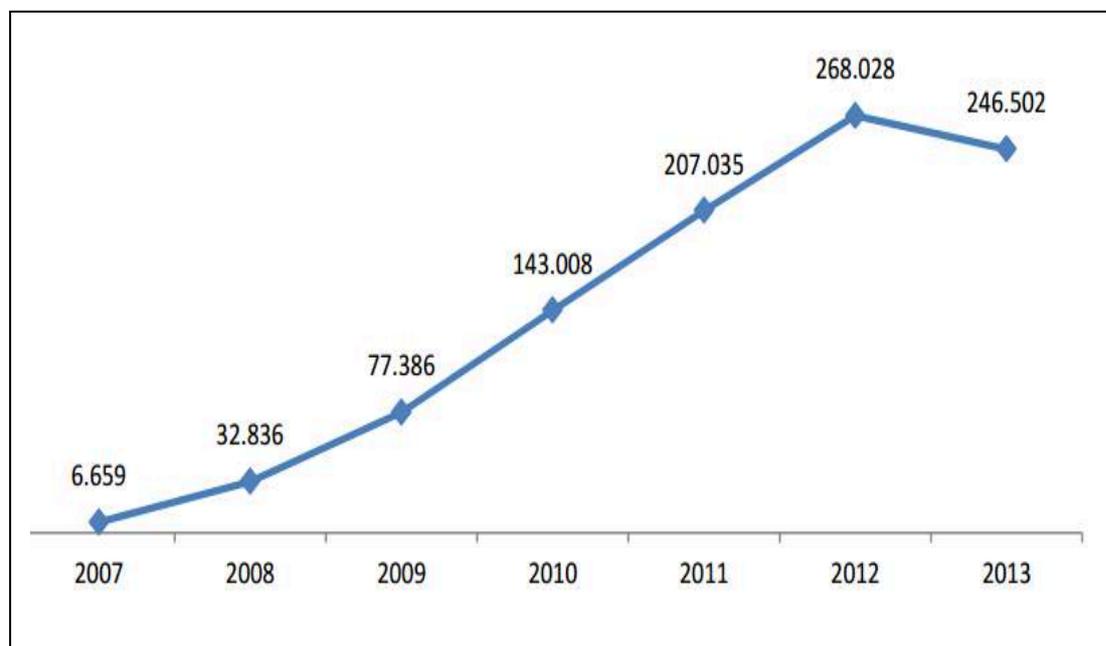
Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED- Censo EaD/Brasil 2014. www.abed.org.br. Acesso em dezembro de 2015.

O Gráfico 11 serve para ilustrar o elevado número de alunos atendidos na modalidade EaD público. Esta atua na formação de professores com a oferta de vagas não-presenciais para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação. Essas vagas atendem a demanda levantada pela análise das pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire⁷ pelos professores brasileiros. Além desse apoio, a UAB atenderia a chamada demanda social por vagas de nível superior. No total, aguardava-se a criação de 127.633 vagas para 2010. Em 2014, segundo dados do

⁷ Criada pelo Ministério da Educação é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Em que coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/13829-veja-passo-a-passo-como-usar-a-plataforma-freire>. Acesso em maio de 2016.

MEC (2015), relativo à modalidade de educação, atingiu-se aproximadamente 50% de cursos presenciais e 50% de cursos à distância.

Gráfico 12- Matrículas no sistema UAB 2007-2013



Fonte: MEC/CAPES (2014)

O gráfico 12 apresenta o aumento do número de matrículas no sistema UAB, em 2007 era 6.65e, em 2012, 268, 028 e, uma leve queda em 2013. De qualquer maneira, no Brasil fica evidente o expressivo avanço dos cursos de educação à distância no sistema UAB.

Tabela 5- Matrículas de curso público EaD em Minas Gerais de 2009 a 2013

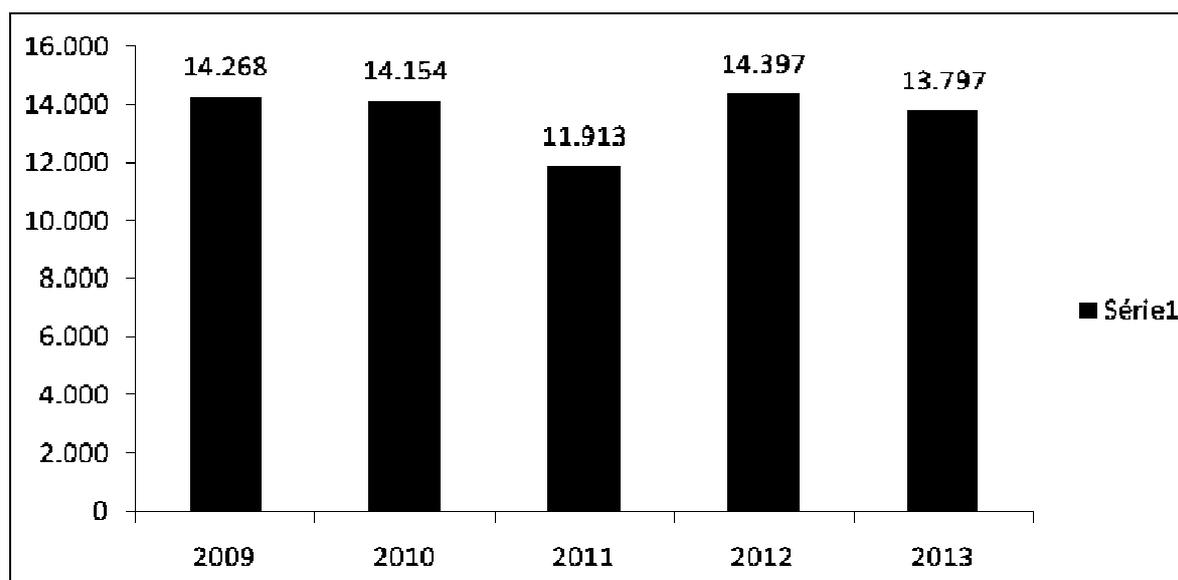
2009	14.268
2010	14.154
2011	11.913
2012	14.397
2013	13.797

Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED- Censo EAD/Brasil 2014. www.abed.org.br. Acesso em dezembro de 2015. Adaptado pela autora (QUEIROZ, A.M.D.2015).

A partir da análise da tabela 5 e de acordo com a ABED (2015), as matrículas em cursos a distância (EaD) no Estado de Minas Gerais registraram de 2009 a 2013 um crescimento de 17,5%,

sendo um aumento de 21% na rede privada, mas uma queda de 3,4% na pública. Em 2013, na rede privada, houve uma queda de 5,1% nas matrículas, atingindo a marca de 104,2 mil matrículas, contra 109,9 mil do ano anterior. Na rede pública, houve queda de 4,2%, totalizando 13,8 mil matrículas, contra 14,4 mil em 2012. Vale acrescentar que, em 2013, o número de matrículas em cursos EaD representou 15,8% do total de matrículas no estado.

Gráfico 13- Matrículas EaD em Minas Gerais de 2009 a 2013



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED- Censo EAD/Brasil 2014. www.abed.org.br. Acesso em dezembro de 2015. Elaborado pela própria autora (QUEIROZ, A.M.D. 2015).

O Gráfico 13 ilustra os dados da tabela 4 acerca das matrículas de curso público EaD em Minas Gerais de 2009 a 2013, em que notamos uma estabilidade nessas matrículas em EaD, com uma leve queda nesses números apenas no ano de 2011.

Portanto, o Estado português e o Estado brasileiro apresentam um elevado número de acesso à internet nos domicílios. Esse acesso à internet tornou-se, nos dois casos uma maneira de buscar a inclusão cidadã pela Educação na modalidade *e-learning*. Contudo, pelos dados do acesso a internet para a educação e ensino, esses dados de acesso a internet em domicílio em número crescente, se tornam incoerentes para o número de matrículas na modalidade-online. Portanto, notamos desafios e possibilidades que serão abordadas no decorrer do texto a partir das propostas Pedagógicas da Universidade Aberta de Lisboa e da Universidade Aberta do Brasil- UAB por meio do curso de Geografia UAB Unimontes.

5.2 Os desdobramentos da Educação a Distância- EaD na Universidade Estadual de Montes Claros e a estruturação do curso de Geografia UAB.

De acordo com Queiroz (2009), a Unimontes é uma instituição estadual pública que nasceu da criação da Fundação Norte - Mineira de Ensino Superior em Montes Claros. Mais tarde, torna-se reconhecida como UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros). A Lei 2.615, de 24 de Maio de 1962, foi responsável pela criação Fundação Norte-Mineira- FUNM, integrada por institutos e por faculdades.

A consolidação da Fundação Norte-Mineira foi responsável pela base deliberativa de Lei que edificou bases para novas iniciativas e criar uma universidade em Montes Claros. Essas iniciativas se firmaram, por meio de doações e da articulação da comunidade local. Transformada em Fundação Norte - mineira de Ensino Superior, a princípio se estabeleceu a Faculdade de Filosofia. Iniciaram-se as discussões para a Faculdade de Direito. A fundação teve sua gênese voltada para as faculdades. Esses cursos criados, posteriormente, possibilitaram a criação da universidade.

A estadualização do ensino superior no Norte de Minas se tornou possível diante do contexto de ações políticas, após o término do regime militar em 1985 e da Constituição Mineira, de 1989. Após a UNIMONTES ser transformada em autarquia, houve o reconhecimento da universidade pelo MEC, sob a Lei nº 11.517/94, permitindo extinguir as antigas faculdades FAFIL, FADEC, FAMED, FADIR e FACEART. Os cursos passaram a ser reagrupados por área do conhecimento, em cinco Centros: CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde) CCSA (Centro de Ciências Sociais Aplicadas), CCET (Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas) e CEMF (Centro de Ensino Médio e Fundamental). Promoveu-se o primeiro concurso público. No ano de 2000, a universidade se consolida financeiramente, com a gratuidade do ensino.

Os primeiros cursos levaram em consideração a necessidade do corpo docente da região. Após a aprovação da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, foi aprovado o regimento em 1963, que criou os primeiros cursos da FAFIL: Letras/Francês, Geografia, História e Pedagogia. Em 1964, foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação os cursos de Pedagogia, Letras, História e Geografia. Em 1971, a FAFIL foi reconhecida e seus cursos, homologados. Em 1968, foram criados novos cursos: Matemática, Filosofia e Ciências Sociais.

Em 24 de maio de 1962, foi criada a Universidade Norte de Minas, sob a Lei 2.615 de 24 de maio de 1962. Criou-se a FUNDAÇÃO NORTE- MINEIRA -FUNM, que era formada por institutos de pesquisa e ensino e por faculdades, as quais ministravam os cursos de graduação e de pós-graduação. Posteriormente, foi transformada em Fundação Norte- Mineira de Ensino Superior, oficializando suas atividades no dia 15 de dezembro de 1964. Em 1989, a FUNM foi transformada em Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES. O ato oficial de criação da universidade ocorreu no dia nove de março de 1990, e pelo MEC, foi reconhecida no dia 13 de Julho de 1994.

A Tabela 6 apresenta a evolução dos cursos regulares da UNIMONTES, onde se nota dois momentos de grande expansão dos cursos de graduação. O primeiro, logo após a transformação da FUNM em 1962, para UNIMONTES; o segundo, após 1999, em que a UNIMONTES passa de 25 para 33 cursos. Percebemos nos números que, nos últimos anos, os cursos da Unimontes se apresentam discretamente em queda, se observarmos os números de 2006 em relação a 2007.

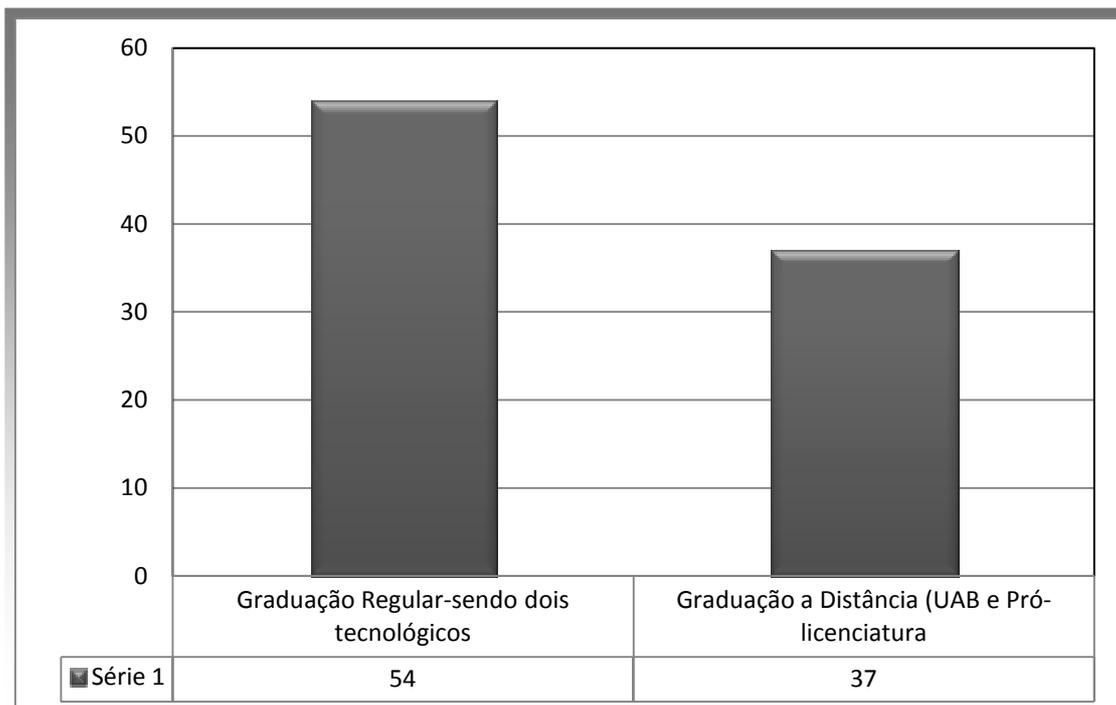
Tabela 6- Número de cursos regulares da Unimontes -1962-2007

Ano	Número de Cursos
1962/88	13
1994	13
1998	21
1999	21
2000	25
2001	33
2002	33
2003	-
2004	55
2005	58
2006	57
2007	52

Fonte: Relatórios de Atividades UNIMONTES em diversos anos; Relatório Gestão, 2004-2005- 2006-2007. Adaptado pela autora (QUEIROZ, 2015).

A partir de 2006, com a articulação da UAB no Brasil, e a partir das experiências prévias com EaD, a Unimontes modificou sua estrutura de ensino, ofertando um grande número de cursos na modalidade EaD. Em 2013, contava com um total de 164 cursos, e 48 desse total de cursos realizados a distância (vide gráfico 14).

Gráfico 14- Número e modalidade de cursos na Unimontes.



Fonte: Relatório Gestão- Unimontes (2013 p. 35)

A análise da evolução do número de cursos da Unimontes até 2007 e a expansão da EaD são importantes, já que mostra a formação do objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, o curso de Geografia licenciatura regular se inicia desde a fase inicial da FUNM, em 1962 e, a partir de 2008, inicia-se a primeira turma de Geografia licenciatura em Educação a distância pela UAB. Ressalta-se que o Gráfico 8 deixa evidente que, em 2013, quase 50% dos cursos de graduação da Unimontes estavam sendo realizados na modalidade EaD.

Essa transformação aconteceu a partir das mudanças políticas no contexto nacional, desenvolvidas por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE. De acordo com o Projeto Político Pedagógico- PPP do curso de Geografia – UAB da Unimontes (2013), o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, estruturado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, cuja meta é o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, possibilitando a formação de grande

número de pessoas, geograficamente dispersas e, muitas vezes, isolados na zona rural, sem, contudo, deslocá-los de seus municípios.

A prioridade foram os cursos de licenciatura para formação inicial e continuada de professores da educação básica. A Universidade Aberta do Brasil – UAB pretendeu possibilitar a melhoria das práticas pedagógicas para o ensino a distância, efetivando mudanças no contexto social, para formação de docentes desse nível de ensino.

Essa ação política foi realizada pelo MEC, tendo a Secretaria de Educação a Distância, SEED, um importante apoio da CAPES, que assegura a continuidade da política institucional da Unimontes, desde o ano de 1996, para expandir e interiorizar a oferta de cursos de licenciatura em grande parte do território de Minas Gerais.

No período de 2000 a 2006, o Projeto Unimontes Virtual, surgiu com o objetivo de criar na comunidade acadêmica da Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes, uma cultura de aprendizado e colaboração em rede, permitindo a interação entre todos os envolvidos.

A Unimontes virtual ministrou os cursos de extensão em: Uso Pedagógico da Internet, Metodologia Científica, Iniciação à leitura em Inglês, Iniciação à Língua Espanhola. Para atingir o objetivo proposto, a equipe de professores responsáveis pela coordenação deste projeto desenvolveu um ambiente de aprendizagem, denominado Virtualmontes, para disponibilizar os cursos de extensão virtuais.

No tocante às experiências da Unimontes com a Educação a Distância online foi a partir da criação do CEAD. Criado sob a lei Delegada n.180, de 20/01/2011, o Centro de Educação a Distância (CEAD) foi implantado para acolher os cursos e programas oferecidos pela Unimontes a Distância. A primeira experiência da Unimontes com a Educação a Distância foi com o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), realizado no período de 1997 a 2002. Esse Programa foi para os anos iniciais do Ensino Fundamental, capacitando 14.391 professores.

O programa "Mídias na Educação", iniciado em 2006, é outro programa de educação a distância que intentou a formação de professores para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Esse curso, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, foi oferecido pela Unimontes com carga horária de 160 horas e o curso de Especialização em Mídias na Educação, com 360 horas.

A Unimontes ingressou no Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, em 2006, cujos cursos implantados em 2008 ofereceram licenciaturas em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia,

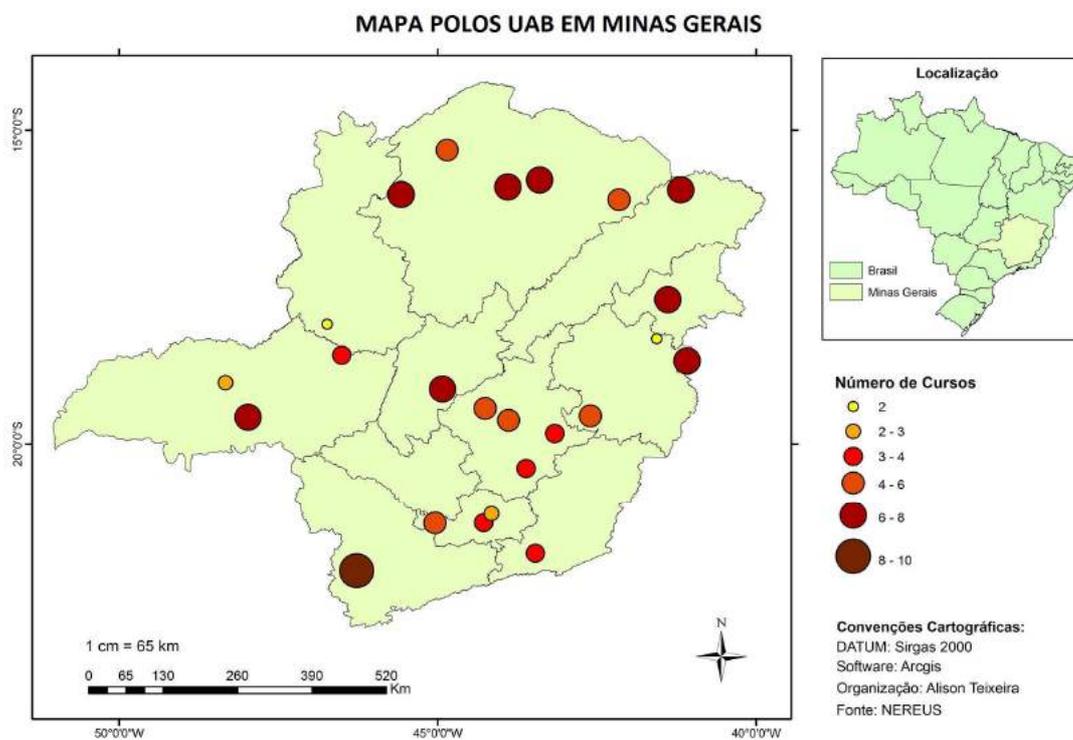
nos polos de apoio presencial situados em Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Cristália, Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Januária, Lagoa Santa, Mantena, Pedra Azul, Pompéu, São João da Ponte e Urucuia.

No âmbito do Programa Nacional de Administração Pública/PNAP, são oferecidos cursos de graduação em Administração Pública (Bacharelado) e de Especialização *Lato Sensu* em Gestão em Saúde, Gestão Pública e Gestão Pública Municipal. O Programa Pró-Licenciatura oferece os cursos de Artes Visuais e Artes Teatro.

Como parte da Rede de Educação para a Diversidade, a Unimontes desenvolveu, ainda, os cursos de Educação do Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Integral Integrada, Educação de Jovens e Adultos, Educação para a Diversidade e Cidadania e Gênero e Diversidade na Escola.

O Programa e-Tec Brasil Unimontes oferece cursos técnicos em Agronegócio, em Informática, em Gerência em Saúde, em Meio Ambiente, em Comércio e em Vigilância em Saúde. Amparado no âmbito da Educação a Distância, foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- CEPEX o Projeto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que se caracteriza pela oferta de parte da carga horária de disciplinas pela metodologia semipresencial, nos cursos presenciais regulares da Unimontes.

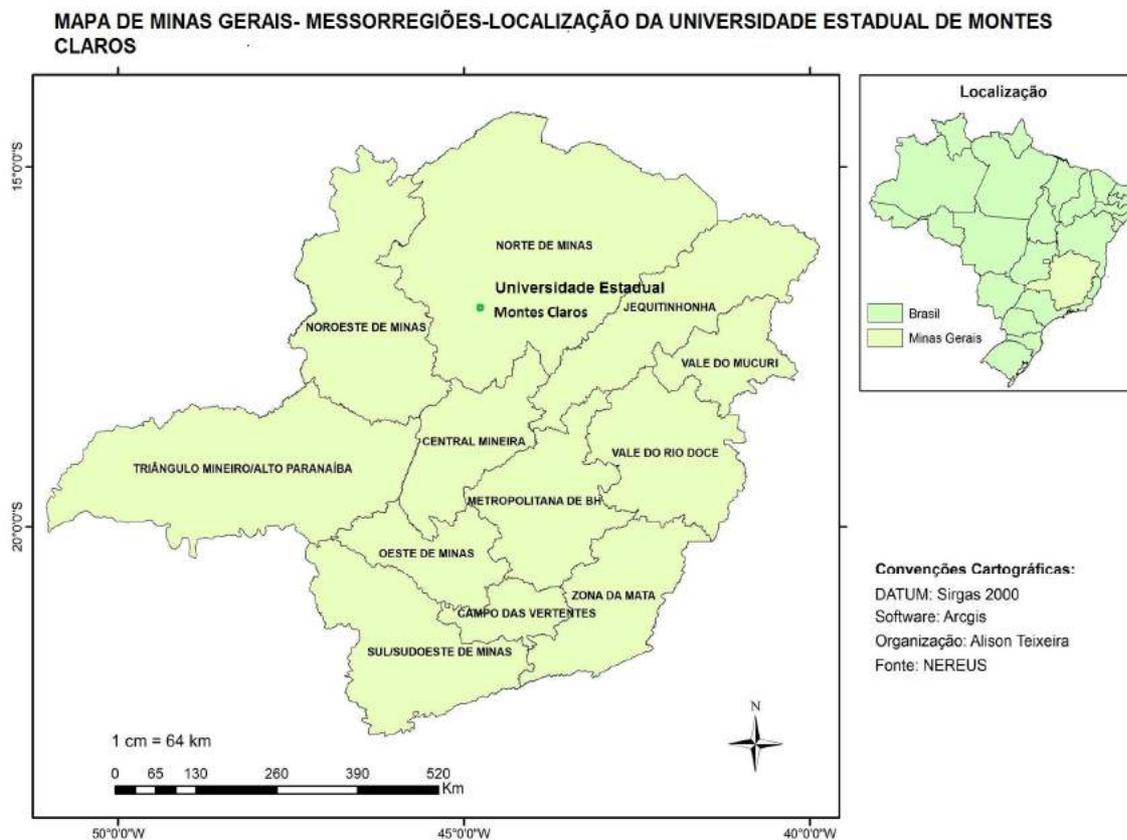
Mapa 1- Polos UAB em Minas Gerais- Brasil (2014)



Fonte: Ministério da Educação- Mec (2014)

A figura 6 mostra o mapa de como os polos estão distribuídos no Estado de Minas Gerais. É possível verificar mais de cinquenta polos UAB e, com uma observação atenta, percebe-se que a região Central e sul de Minas possuem um grande número de polos mais concentrados entre si, enquanto que a região Norte possui polos mais dispersos pela região.

Mapa 2- Localização da Unimontes



Fonte: Ministério da Educação- Mec (2014)

Ao analisar o número de vagas dos municípios, notamos que, na Mesorregião do Norte de Minas, está em destaque no mapa a localização da Universidade Estadual de Montes Claros, com um número maior de vagas (vide tabela 6).

Tabela 7- Número de Polos, cursos e vagas UAB no estado de Minas Gerais

Polo (município)	Nº de cursos	Vagas 2007	Vagas 2008	Vagas 2009	Vagas totais
Janaúba	8	-	175	300	475
Januária	5	-	50	390	440
João Monlevade	4	150	100	160	410
Juiz de Fora	4	-	90	360	450
Lagamar	2	100	100	270	470
Lagoa Santa	6	-	165	245	410
Lavras	6	-	75	220	295
Mantena	7	-	165	-	165
Ouro Preto	4	-	130	160	290
Patos de Minas	4	-	40	400	440
Pedra Azul	7	-	150	340	490
Pescador	2	-	50	65	115
Pompéu	8	-	200	545	745
Salinas	6	50	125	175	350
Santa Rita de Caldas	10	100	350	175	625
São João da Ponte	7	-	200	180	380
São João Del Rei	4	130	100	120	350
Sete Lagoas	5	-	210	310	520
Teófilo Otoni	7	-	375	110	485
Timóteo	6	-	195	235	430
Tiradentes	3	-	80	205	285
Uberaba	7	50	285	490	825
Uberlândia	3	-	-	530	530
Urucuia	7	-	150	440	590

Fonte: Ministério da Educação- MEC (2014)

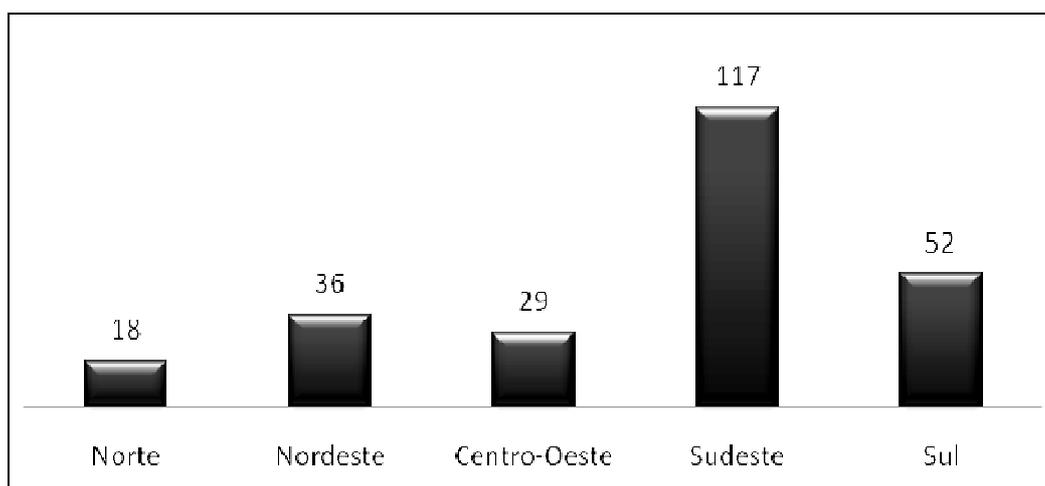
Importante observar, na tabela 7, que, nos municípios norte mineiros como Januária, Janaúba, Salinas e outros, o número de vagas, em sua maioria, obtivera um acréscimo significativo e há casos em que, como do município de Januária, Pólo UAB que está vinculado à Universidade Estadual de Montes Claros, praticamente triplicou o número de vagas no período.

Ressalta-se que as vagas para EaD na UAB, a partir de 2007, possui números relevantes que permanecem em expansão. Segundo o MEC, em 2013, a UAB teve mais de 167 mil matriculados, sendo 76 mil em 339 cursos de licenciaturas.

Além desses números, conforme o MEC (2014), as instituições públicas de ensino superior cadastradas no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tenham conceito mínimo 3 no Índice Geral de Cursos podem apresentar propostas de abertura de vagas em cursos de graduação a distância. Ao todo, serão 250 mil vagas para 2015 e 2016, desse total, no mínimo 50% devem ser reservadas para as licenciaturas, formação de professores da educação básica e professores em atividade nas redes públicas de ensino. Então, os dados do MEC indicam ser crescente o número de cursos UAB, que se apresenta, no Brasil, no ensino superior em expansão e

mais voltado para as licenciaturas. Portanto, é uma modalidade de educação superior que se desenvolve e se expande no mundo e no território brasileiro.

Gráfico 15- Distribuição das instituições participantes do Censo EaD. BR. 2012 por regiões geográficas do Brasil, segundo sua categoria administrativa



Fonte: MEC (2014)- Elaborado pela própria autora (QUEIROZ, A.M.D. 2015)
file:///C:/Users/Ant%C3%B4nia/Downloads/educacao_profissional_distancia_produto_1.pdf. . Acesso agosto-2015.

O Gráfico 15 revela que o Sudeste lidera no número de instituições EaD, tanto públicas quanto privadas. Essa realidade pode estar relacionada às condições econômicas mais desenvolvidas em relação às demais regiões do país. De acordo com o MEC, o número de instituições EaD privadas no Sudeste conta com 30 instituições e no Sul com 16 instituições. São números expressivos em relação às demais regiões. O Gráfico chama atenção para observarmos que todas as cinco regiões geográficas brasileiras, somando as instituições federais e estaduais públicas, contam um total de 59, porém as instituições privadas com fins lucrativos somam um total de 67 instituições em todas as cinco regiões geográficas brasileiras. De maneira especulativa, sem um aprofundamento de análise, os dados indicam que, se há um interesse pelas instituições privadas com fins lucrativos em trabalhar com a EaD, se trata de uma modalidade de educação que viabiliza lucros.

Tabela 8- Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, relação de candidatos inscritos, ingressos, matrículas, cursos e concluintes nos cursos de Graduação a Distância, segundo regiões geográficas do Brasil (INEP-2010-2011-2012)

Região	Ano	Vagas ofertadas	Candidatos inscritos	Relação de candidatos Inscritos	Ingressos			Matrículas	Cursos	Concluintes
					Processos Seletivos e outras formas	Processo seletivo	Outras Formas			
Brasil	2010	1.634.118	690.921	0,4	380.328	332.028	48.300	930.179	930	144.553
	2011	1.224.760	797.176	0,7	431.597	406.514	25.083	992.927	1044	151.552
	2012	1.329.407	1.029.981	0,8	542.633	508.268	34.365	1.113.850	1148	174.322
Norte	2010	1.235	7.238	5,9	1.416	1.410	6	61.097	73	4.857
	2011	1.185	6.512	5,5	2.090	1.950	140	53.740	76	10.805
	2012	2.207	4.651	2,1	1.500	1.257	243	41.343	78	16.591
Nordeste	2010	70.047	75.293	1,1	46.083	44.194	1.889	83.987	155	6.321
	2011	33.821	49.512	1,5	18.164	16.815	1.349	74.068	177	3.788
	2012	51.233	84.367	1,6	27.616	24.379	3.237	83.681	209	5.719
Sudeste	2010	877.372	263.242	0,3	135.575	119.975	15.900	297.273	391	34.330
	2011	853.506	375.387	0,4	153.743	138.800	14.943	331.647	449	39.997
	2012	850.097	447.303	0,5	189.437	164.575	24.862	365.132	500	45.546
Sul	2010	447.037	253.592	0,6	163.447	132.878	30.569	397.891	229	87.023
	2011	282.047	285.640	1,0	223.173	214.848	8.325	436.546	251	89.681
	2012	327.790	409.838	1,3	245.103	239.776	5.327	473.037	261	92.654
Centro-Oeste	2010	238.427	91.556	0,4	33.807	33.571	236	89.931	82	12.022
	2011	54.201	80.125	1,1	34.427	34.101	326	96.926	91	7.281
	2012	98.080	83.822	0,9	78.977	78.281	696	150.657	100	13.812

Fonte: MEC (2014)

file:///C:/Users/Ant%C3%B4nia/Downloads/educacao_profissional_distancia_produto_1.pdf. Acesso agosto-2015.

Adaptado pela autora (QUEIROZ, A.M.D. 2015)

Na tabela 8, ao ser comparada com o gráfico 9 do censo EaD -2012, das cinco regiões geográficas brasileiras sobressai a diferença de concluintes em EaD entre a região Sudeste, com 45.546, e o Sul, com 92.654 concluintes, principalmente considerando que, na região Sudeste, o número de matrículas foi de 365.132 e no Sul 473.037. Se considerarmos a diferença entre as matrículas, então o número de concluintes no Sul foi bem maior, quase o dobro dos concluintes EaD no Sudeste. De 2010 a 2012, em todas as regiões, pode ser observado um crescimento progressivo de matrículas nos cursos EaD, com exceção do Norte e Nordeste. Logo, mais uma vez, pode-se concluir que as condições econômicas regionais interferem no acesso à EaD. O Norte e o Nordeste, em relação às demais regiões apresentadas na tabela 6, são as regiões de menor desenvolvimento econômico do Brasil. Essa constatação legitima as reflexões já realizadas no texto, as quais pontuam que, no Brasil, houve um aumento expressivo do acesso às tecnologias digitais,

nas diversas mídias, porém coexiste uma expressiva parcela da população incluída nos meios tecnológicos e uma grande parcela da população excluída de acesso aos meios tecnológicos digitais.

A abordagem geral deste texto servirá como arcabouço para a posterior análise do Curso de Licenciatura em Geografia EaD-UAB, 2008-2012, da Universidade Estadual de Montes Claros-Minas Gerais- Brasil, pois levanta algumas questões em torno da construção do ensino superior a distância e, principalmente, como se dá esse processo no interior dos cursos. Portanto, a análise específica de um curso de licenciatura torna se relevante por permitir a compreensão das articulações da informação e comunicação que são construídas nesse espaço virtual de ensino.

5.3 A estrutura e o funcionamento do Curso de Geografia EaD – UAB-UNIMONTES

De acordo com o PPP (2008), o curso de Geografia licenciatura- UAB Unimontes foi instituído pela Resolução CEPEX nº163/2008. É um curso semestral com 40 vagas nos Polos de Itamarandiba, Janaúba e Pompéu- MG, vinculado ao Centro de Ciências Humanas – CCH no Departamento de Geociências. A carga horária conta com 3.980 h/a = 3.901 horas e 30 minutos.

O objetivo era democratizar as possibilidades do acesso para todos os interessados, assim o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância – SEED, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES, tornou público o Edital de Seleção nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007, permitindo a participação dos municípios e das Universidades Públicas interessadas.

O resultado desse processo, publicado no Diário Oficial da União em 20 de maio de 2008, conferiu à Unimontes a responsabilidade para oferecer os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, Letras Português, Letras Espanhol, Letras Inglês, Ciências Sociais e História. Os Polos de apoio presencial selecionados, para oferta dos cursos, foram: Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Cristália, Francisco Sá, Ipanema, Itamarandiba, Janaúba, Lagoa Santa, Mantena, Pedra Azul, Pompéu, São João da Ponte e Urucua.

As justificativas para a Unimontes participar desse processo eram pela necessidade de ampliar o atendimento à expressiva e crescente demanda por conhecimento, tornando possível sua aquisição por amplos segmentos da sociedade; por ser a Educação a Distância um meio relevante para a consecução dos objetivos do ensino, da pesquisa e da extensão universitária; pela

possibilidade de tornar mais acessível o conhecimento da Universidade para o aperfeiçoamento de professores e demais profissionais do ensino; pela oportunidade de integração às redes nacionais e internacionais dedicadas à Educação a Distância.

O objetivo geral era formar docentes com habilitação em Geografia para o exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio. As Competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na modalidade, conforme diretrizes curriculares nacionais do curso (Resolução nº 14/02 EDITAL abril/2002): Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento; Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia; Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares; Identificar, descrever, compreender, analisar, representar os sistemas naturais; Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção de espaço; Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto; Dominar as dimensões política, social, econômica, cultural, psicológica e pedagógica do cotidiano dos ambientes escolares.

O campo de atuação seria as Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas e particulares. O curso de Geografia está fundamentado na legislação atual que norteia os currículos dos cursos superiores, destacando-se: Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que normatiza a estrutura e o funcionamento da Educação Brasileira, em todos os níveis de ensino; Parecer CNE/CP 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/CP 28/2001, que dá nova redação ao item 3.6 alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/ CES 109/2002, que trata de consulta sobre a aplicação da Resolução CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002 a respeito da carga horária para os cursos de formação de professores; a Resolução CEE 447/2002, que trata da duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior; Resolução nº 14/2002 de 13/03/02, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia.

Para cada disciplina, foi disponibilizado um conjunto de material didático no formato eletrônico (Online e CD Rom), que pode ser utilizado via Internet e no formato impresso. Houve uma organização textual específica da disciplina, a partir do “hipertexto” dos objetos de aprendizagem necessários a essa composição particular, sempre aberta à inclusão adjunta de novos componentes. A elaboração do material didático seguiu as orientações da SEED/MEC, a fim de que o processo educacional alcançasse seus objetivos.

O material foi dividido em três formatos: o Impresso; Manual do Acadêmico e Caderno Didático das Disciplinas (por período); o Audiovisual: programas em vídeo e áudio, distribuídos em fitas ou DVDs, inseridos na Internet; a Versão Eletrônica: *CD ROM*: contendo Manual do Acadêmico e Caderno Didático das Disciplinas (por período); *Online*: Versão eletrônica dos conteúdos do Manual do Acadêmico e Caderno Didático das Disciplinas (por período); o Manual do Acadêmico – informa sobre os objetivos, as metas e estrutura acadêmica dos cursos da Unimontes; sobre os objetivos e metas do curso, estrutura curricular, ementas das disciplinas e orientação de estudo; sobre a metodologia; sobre o corpo docente; sobre critérios e sistemas de avaliação, calendário das atividades presenciais, direitos e deveres dos acadêmicos e outros aspectos gerais sobre o curso; Os Cadernos Didáticos das Disciplinas (organizados e disponibilizados por período) – contendo todo o conteúdo e as atividades das disciplinas a serem cursadas no período, bem como o processo e as Atividades de Aprendizagem (AA) e o cronograma de cada período, que foi organizado de forma a promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas estudadas. Seriam apresentados de forma clara e direta, observando a linguagem específica da EaD.

O material didático foi disponibilizado em diferentes formatos e suportes, garantindo múltiplas alternativas de acesso à informação. Além de estar disponível na Internet, o material impresso e o CD – ROM são enviados pelo Correio. Os acadêmicos que optassem por realizar os estudos e atividades no material impresso poderiam, além de comparecer aos plantões dos tutores presenciais, solicitar destes a promoção de encontros presenciais (além dos programados) com os demais colegas de turma, para discutirem a temática em estudo ou recorrer ao número de telefone-0800 para sanar suas dúvidas e resolver suas dificuldades.

Os acadêmicos que optassem por realizar os estudos e atividades, se referenciando do ambiente virtual de aprendizagem da Unimontes, encontrariam espaços como *Fóruns* e *Chats* para discutirem com os colegas, professores e tutores, tirando dúvidas e trocando experiências. Mesmo não tendo acesso à internet, os acadêmicos podem se dirigir ao Pólo presencial, onde encontram

laboratórios de informática conectados à internet para que os acadêmicos possam realizar seus estudos *online*.

Cada disciplina, de acordo com sua especificidade, poderiam sugerir *softwares*, vídeos educativos e livros periódicos disponíveis nas bibliotecas dos Polos. Dentro das possibilidades e especificidades de cada disciplina, os materiais didáticos são viabilizados na linguagem própria para garantir a participação dos portadores de necessidades educativas especiais.

É importante destacar que, de acordo com Daniel Mill (2015)⁸, o material impresso ofertado para os alunos, apesar de ser o principal material didático oferecido em diversos cursos, significa um grande investimento financeiro que onera os recursos do ensino a distância no Brasil, diferente do modelo europeu português, no qual o estudante compra o material impresso, produzido pela UAb e disponibilizado para comercialização nas livrarias.

A descrição detalhada conforme o Projeto Político Pedagógico- PPP (2008) do curso de Geografia UAB será necessária para articulação e análises que serão realizadas a seguir.

As questões político-econômicas de articulação do curso não fazem parte desta discussão, pois priorizamos a discussão epistemológica do espaço virtual de ensino de Geografia.

Então, para prosseguir à análise, torna-se importante questionar se o PPP – UAB do curso de Geografia possui diferenças do PPP do curso de Geografia regular. Se sim, quais são elas?

O problema de pesquisa procura compreender a proposta de ensino UAB, para compreensão das redes de ensino geográficas tecidas por meio das TIC. Para tanto, é imprescindível a análise da proposta de ensino como um todo, fazer uma interface com outras realidades para, posteriormente, refletir sobre a Geografia no contexto do espaço virtual.

Para esta abordagem, optamos por apresentar um quadro comparativo com as duas modalidades de educação da graduação em Geografia Unimontes, para o ensino regular e o ensino a distância- UAB. Os elementos comparados entre essas duas realidades foram retirados do PPP dos cursos, ambos referentes ao ano de 2008. A finalidade é mostrar como são estruturados e desenvolvidos os dois cursos nessa instituição. Para analisarmos as duas propostas, elegemos os *objetivos, o número de vagas disponíveis na instituição, a carga horária total dos cursos, a duração dos cursos, os períodos em que estão divididos, o material didático disponibilizado, a forma de avaliação e o apoio ao discente*.

⁸ Mesa redonda, CONLAB. Ensino a Distância e Sociedade em Rede de Língua Portuguesa. Lisboa/Portugal (fevereiro, 2015).

Tabela 9- Projeto Político Pedagógico – PPP - UNIMONTES / Geografia Licenciatura (2008)

CURSO	EaD/UAB (2008)	REGULAR (2008)
Objetivo Geral	Formar docentes com habilitação em Geografia para o exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio.	Habilitar para o exercício do magistério em Geografia nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio.
Vagas	Itamarandiba-40 Pompéu-40 Janaúba- 40 Total -120 vagas	Montes Claros-35 Matutino Montes Claros-35 Noturno Pirapora-35 Noturno Total-105
Carga horária	3.901 horas e 30 minutos- 20%presencial	2.805 horas
Duração	08 semestres	04 anos
Períodos	08 períodos	08 períodos
Material Didático	Manual do Acadêmico; Cadernos Didáticos das Disciplinas (organizados e disponibilizados por período) o material impresso e o CD – ROM	Sugestão de material bibliográfico a pesquisar
Avaliação	(AA=20+ AO=20)= 40 + PAV (Participação no ambiente virtual (10) +(AS= 40) + Seminário temático (10) = 100	40% de atividades diversificadas (em grupo ou individual) e 60% de avaliação individual.
Apoio aprendizagem	Professor Formador; Tutor Presencial; Tutor a distância	Professor

Fonte: PPP- Projeto Político Pedagógico. Universidade Estadual de Montes Claros. Pró-reitoria de ensino. Coordenadoria de ensino superior. Instituto superior de educação. Coordenadoria de educação à distância. **Documento.** Curso de Geografia – UAB e PPP do curso de Geografia Regular, 2008 (Adaptado pela própria autora QUEIROZ, A.M.D. 2015).

Ao observar a tabela 9, percebe-se que os objetivos não diferem entre si. Apesar de estarem descritos de forma diferente, ambos pontuam que o curso será para habilitar para o magistério na Educação básica. Quanto ao número de vagas, enquanto no ensino UAB são duas turmas totalizando 120 alunos, no curso regular são três turmas presenciais totalizando 105 alunos, ou seja, a diferença de 15 alunos a mais no curso UAB.

A carga horária do curso a distância é maior com 3.901 horas e 30 minutos- 20% presencial, enquanto do curso regular é menor com 2.805 horas. A duração do curso é equivalente, ambos com quatro anos, divididos em oito períodos. O material didático disponibilizado para o curso a distância é variado, pois possui Manual do Acadêmico, Cadernos Didáticos das Disciplinas, material impresso e em CD – ROM, diferente do curso regular, que possui sugestão de material bibliográfico, o qual se encontra disponível na biblioteca da instituição, e demais referências a critério do docente responsável pela disciplina.

A forma de avaliação é dividida em cinco fases, sendo que 40% estão direcionados às provas, enquanto no curso regular está dividido em duas etapas, sendo que as provas equivalem a 60% do total de 100 pontos. O último elemento de análise se trata do apoio ao discente. Nesse caso, enquanto o discente do curso a distância possui três profissionais para auxiliá-lo (o Professor Formador, o Tutor Presencial e o Tutor a distância), no curso regular o discente possui apenas o professor presencial.

O curso a distância, apesar de ser desenvolvido por meio das TIC, apresenta poucas diferenças em sua proposta, em relação ao curso presencial: os objetivos são os mesmos, a duração do curso também é a mesma, a forma de avaliação possui a distribuição das notas de maneira diferente, porém com os mesmos critérios, trabalhos e prova.

Ressaltamos que, segundo o PPP/Unimontes (2008), o objetivo primordial da UAB/Unimontes foi implantado para expansão do ensino superior no interior de Minas Gerais.

Dessa maneira, o que pode ser discutido no contexto do ensino- aprendizagem UAB que diferencia do ensino geográfico regular? No contexto UAB, existe um modelo diferenciado de ensino/aprendizagem de Geografia, diferente da forma pedagógica tradicional do ensino regular, ou para assimilação da informação, da comunicação, ou da produção e partilha de conhecimentos nesse espaço virtual de ensino?

Após as análises apresentadas, verificamos que estar incluído no mundo digital vai além do acesso à internet móvel ou em domicílio. Para estar incluído no mundo digital das TIC, torna-se necessário receber, interpretar, produzir e retransmitir as informações que

promovam ação dos sujeitos no espaço material, ou vice-versa. Ou seja, saber se posicionar no espaço virtual ou material. A partir disso, a EAD/UAB se apresenta como ação governamental de inclusão digital pela educação, o que requer formas diferenciadas de ação dos sujeitos no espaço/ tempo.

5.4 Possibilidades de construções teóricas geográficas espaço/temporal na compreensão do ensino na UAB

O espaço que discutimos, a partir das relações sociais, se torna ainda mais diferenciado, porque se constrói em bases virtuais, ou seja, trata-se de um *espaço virtual* que serve de base para diversas construções socioeconômicas e, principalmente, nessa discussão que emerge nas articulações de ensino/aprendizagem.

Conforme Aragón e Gorn (2004) acerca das novas concepções de história e da Geografia que surgem depois da Segunda Guerra Mundial, a organização do espaço e do tempo é entendida como neutra e vazia, suscetível de se ordenar de acordo com as práticas humanas, na perspectiva de distribuição e localização dos fenômenos sociais.

Prosseguindo, a concepção de tempo e espaço é como algo que emana da natureza. O espaço e o tempo como produtos sociais, como um sistema de relações sociais cuja materialidade se identifica também como *espaçotemporalidad* constitui a representação mais recente do tempo e o espaço como objeto da história e da Geografia. Esta concepção social do espaço constitui a elaboração teórica do conceito social de espaço, que prevalece na Geografia.

Afirma-se a primazia do espaço como categoria independente, o espaço aparece como uma construção social na qual as práticas sociais formam parte da temporalidade histórica e se inscreve em um espaço social histórico. O espaço e o tempo são objetos sociais e, portanto, essência das ciências sociais significativa nos últimos decênios. Propõe-se como o ato da reprodução social humana pelo processo de transformação da natureza pelo trabalho em escala local, regional, nacional, planetária, encaixadas umas as outras.

De acordo com Mill (2008), as transformações resultantes do processo de introdução de tecnologias não somente na economia ou no mundo do trabalho, mas também na vida das pessoas, trouxeram implicações diversas para a forma de organização da sociedade. As implicações estão evidentes nas formas de uso dos tempos e espaços pelos trabalhadores docentes, especialmente na docência da educação à distância. O processo de

trabalho na educação a distância virtual estabelece novos tempos e espaços para o trabalhador docente e esse redimensionamento espaço-temporal afeta não somente o cotidiano ou a prática pedagógica dos educadores, mas também sua natureza como categoria de trabalhador.

Além disso, as tecnologias de informação e comunicação levaram o espaço-tempo de descanso de muitos trabalhadores (e de suas famílias) a se transformar também num espaço-tempo de trabalho e desmanchou, quase por completo, os limites entre a produção e a reprodução, trazendo dificuldades quando da inserção de uma segunda ou terceira jornada de trabalho formal.

Muitas vezes, os usos que o trabalhador docente (especialmente na EAD) faz do seu tempo e espaço de descanso não têm cumprido essa função de reprodução das condições de trabalho e, muito menos, atendem às peculiaridades de um espaço-tempo de lazer ou de convivência familiar. Então, trata-se de uma linha muito tênue, geralmente rompida pela necessidade docente de acumular trabalho, somada à responsabilidade com seus afazeres.

Assim, aspectos como a sobrecarga de trabalho e autonomia (e autopunição para “dar conta” de tudo) estão no centro das dificuldades de não usar o tempo de descanso para realizar alguma atividade docente virtual. O problema é que não se aprende a gerir o próprio tempo e o próprio espaço de trabalho de um dia para o outro. Culturalmente, a forma de lidar com os tempos e espaços da EAD é relativamente novo. “[...] No ensino online, há uma nova relação ao trabalho docente presencial e novos espaços e tempos de trabalho” (MILL, 2008, p. 117).

Para compreendermos os condicionantes da ação docente e discente no espaço de EAD, com o objetivo da tese, será necessário apresentar a categoria Espaço, na perspectiva geográfica. Além disso, para o entendimento do *espaço virtual* que se propõe na pesquisa, opta-se por definir *virtual* como uma categoria do real que se manifesta nas redes *online*. Dessa forma, seguimos essa análise dialogando com conceitos para entender a constituição das redes que se formam e o *espaço virtual* inserido no contexto do ensino de Geografia.

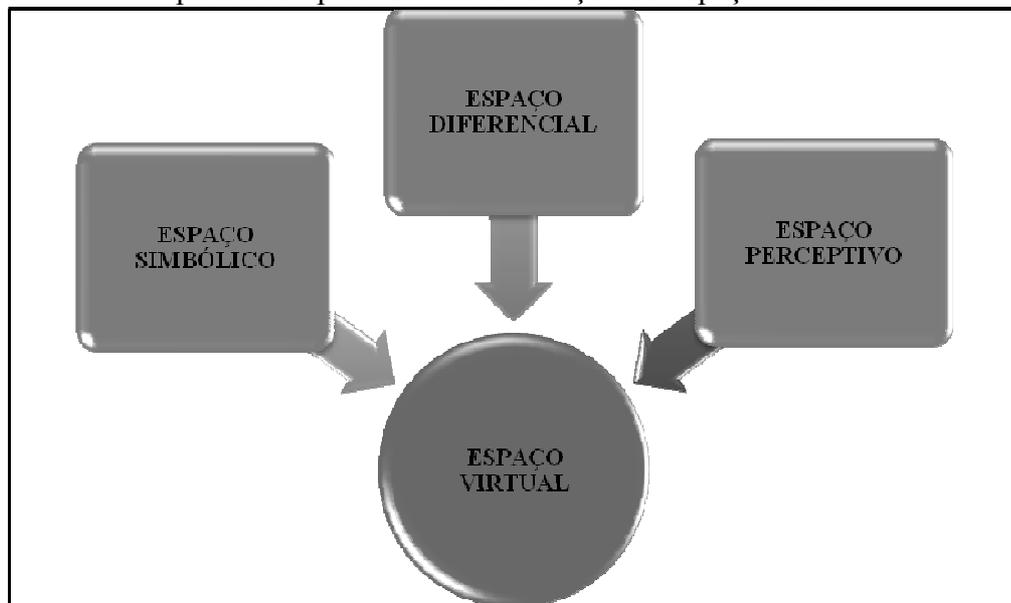
Paul Claval (1999) apresenta o espaço na perspectiva cultural resultante das linguagens e formas de comunicação, concebe o espaço simbólico a partir das ações humanas. As manifestações humanas são efetivadas a partir da mediação sociedade-natureza por meio das técnicas.

Concordamos com Paul Claval e pontuamos que o espaço virtual se constitui das ações humanas efetivadas por meio das técnicas empreendidas sobre a natureza e anseios culturais da sociedade.

Tuan (1980) visualiza o espaço por meio do comportamento e da percepção, sentidos e posicionamento reflexivo em relação à sociedade. Uma percepção geográfica do mundo sob a ótica humana, desprovida da visão cósmica, mas inserida aos anseios humanos em harmonia.

Para Lefébvre (1976) e Lefébvre (1991), o espaço geográfico é uma produção da sociedade, das relações sociais e de produção. O espaço é instrumento de dominação político ideológico, do consumo em constante transformação, com suas experiências e de poder das representações. Concebe o conceito de espaço diferencial, que pode ser contestado pelo seu valor de uso e apropriação.

Figura 6- visualização do espaço na perspectiva de Paul Claval, Yi-Fu Tuan e Henri Lefébvre para a compreensão da construção do Espaço virtual



Autora QUEIROZ, A.M.D. (2015)

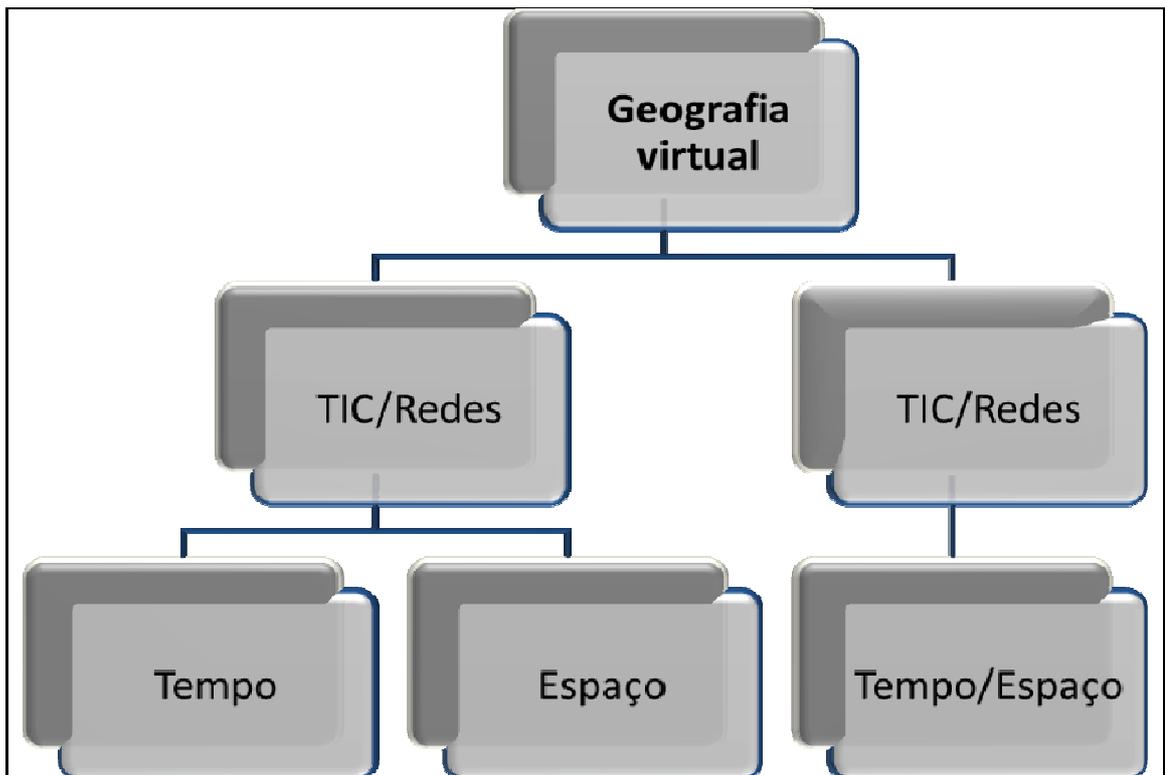
O espaço assim concebido na representação da Figura 6 permite inserir o espaço *simbólico*, o espaço *perceptivo* e o espaço *diferencial* definidos por Paul Claval, Yi-Fu Tuan e Henri Lefébvre dentro do espaço virtual. É possível afirmar que a cultura que ordena o símbolo, os sentidos e o diferencial estão inseridos no espaço virtual através das ações humanas sobre as redes online e a sua inserção de informações e contributos de formas variadas.

A afirmação se deve à análise do curso de Geografia EAD/UAB e regular, já que os sujeitos do processo de ensino regular tornam a rede virtual concreta e palpável, considerando o intercâmbio de material, informação e semelhanças na proposta de ensino,

porém, no espaço virtual, constituído por redes que chegam a vários lugares podem circular os espaços temporais, perceptivos e diferenciais ao mesmo tempo (vide figura 7).

Pierre Lévy pontua que se concordarmos que o virtual é real, então o espaço virtual também é real devido ao uso das ferramentas em trocas de experiências, informação e comunicação por meio das ações sociais.

Figura7- Espaço/tempo nas redes das TIC na perspectiva da Geografia



Fonte: QUEIROZ, Antonia Márcia Duarte & SANTOS, Rosselvelt José. Revista GEOUERJ. ISSN 1415- 7543 | E-ISSN 1981-9021. Produção de Conhecimento Geográfico Virtual: Abordagens sobre Tempo/Espaço. GEOUERJ, Rio de Janeiro, n. 26, 2015, p. 152-168 | DOI: 10.12957/geouerj.2015.6826.

Para evitar argumentações simplistas sobre a análise do *espaço virtual*, é importante entender sua constituição a partir das redes de ensino EaD/UAB e também o conceito de espaço geográfico que implica a articulação entre natureza e sociedade e o meio ambiente.

De acordo com Lobato Corrêa (1982), o espaço geográfico serve para a morada do homem e abrange a superfície da Terra, seria então o espaço absoluto, o espaço em si. O espaço relativo seria a distância e o espaço relacional o objeto. Só existe em contato com outras. Sendo o espaço social inseparável do tempo, possuíam, assim, os proprietários dos meios de produção a acumulação do capital e reprodução da força de trabalho.

A sociedade, por meio das suas relações, produz a ação na natureza e promove resultados socioeconômicos, culturais e políticos sobre o espaço absoluto. Esse espaço é identificado pela posse, apropriação e dominação que exige uma fronteira definida.

Entretanto, nas redes de informação e comunicação, através do tempo instantâneo que rompe a distância, há uma reconstrução do conceito, pois nesse espaço as fronteiras podem ser destruídas, as relações não estão inseridas entre a sociedade e natureza, mas sim, escalar, a qual possibilita uma apreensão diferenciada invisível, mas totalmente real, que pode ser individualizada particular, ou entre diversos grupos.

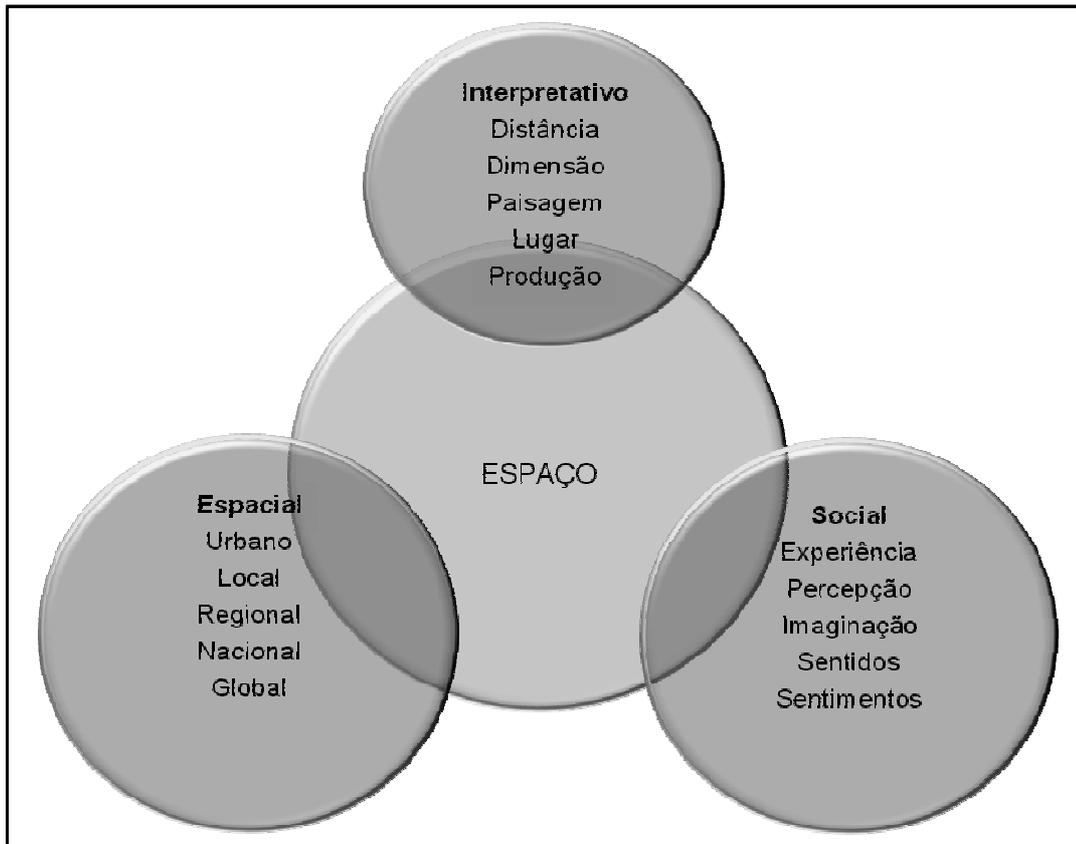
Dessa maneira, o *espaço virtual* torna-se um espaço tecnológico pertencente a um indivíduo, grupo ou a uma nação, o qual pode ir se alterando ou agregando mais abrangência, valor e produção mediante as articulações e finalidades sócioeconômicas, culturais ou outras, inseridas nesse contexto.

Se existem vários conflitos de poder sobre determinados espaços, disputas pelo controle do espaço por diversos povos e nações, existe uma diversidade de conceitos de apropriação e dominação do espaço que foram discutidos no pensamento geográfico, os quais se produzem de forma contraditória já que evidencia uma dificuldade epistemológica de compreensão para conceituar o espaço em sua totalidade.

Se o espaço geográfico é considerado como produto das contradições entre a natureza e o homem em um só tempo, socialmente articulado e fruto do trabalho, pode ser considerado material concreto, resultado da produção no espaço-temporal, que, significa para a maioria dos estudiosos etimológicos, estudo da terra. Pode se afirmar que a estrutura do espaço virtual se apresenta na e pelas relações humanas, além da superfície concreta e sólida da terra, uma vez que a natureza social se manifesta de maneira real em diferentes pontos de contato nas redes online dispostas no planeta.

O espaço virtual nas redes das TIC também pode ser contraditório com disputas de poder e de controle, por diversos povos e nações em diferentes escalas, pois as ações humanas se desenvolvem e se cruzam nesses pontos.

Figura 8- Principais conceitos geográficos sobre o espaço



Fonte: FERREIRA, Jorge. (Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n.º 18, Lisboa, Edições Colibri, 2006, pp. 59-82. 2006). Adaptado pela autora QUEIROZ, A.M.D (2014).

Na visão de muitos autores da Geografia Humana, o espaço está relacionado ao lugar delimitado por uma fronteira física e determinado cartograficamente. Para alguns autores, como Milton Santos e Doreen Massey, o espaço e o lugar possuem semelhanças e são definidos pelas ações humanas. As tecnologias, na perspectiva da técnica, independente das posições sociais, implicam dinâmicas diferentes e levam a novos questionamentos.

Segundo Ferreira (2006), as redes digitais, cuja influência se faz sentir social, cultural e economicamente, produzem um espaço que alguns chamam de “espaço eletrônico”. É caracterizado por lugares com fortes relações sociais e econômicas, características de uma globalização crescente, com maior dinâmica envolvida, inerente à rápida evolução tecnológica e ao aumento da velocidade e mobilidade, quer nas comunicações, quer nas telecomunicações.

Seria o espaço eletrônico definido pelas tecnologias de informação que influenciam as interações e a produtividade, representadas por computadores, redes de telecomunicações, mídia, eletrônica e Internet. Um novo espaço, definido por vários autores, como ciberespaço, que não tem, no entanto, qualquer referência ao espaço físico.

De acordo com Ferreira (2006), estas e outras ideias ou visões, imprecisas, ao avançarem com as novas tecnologias como responsáveis por uma substituição da estrutura física e tangível das coisas, por outra estrutura imaterial, abstêm-se de considerar os fatores de ordem social e relacionamento humano, como fundamentos para a definição de espaço, lugar e território. Estava, assim, criada uma crise na noção de dimensão física, espaço, lugar, região e cidade e tudo seria possível a qualquer hora e em qualquer local. O espaço e o ciberespaço relacionam-se de inúmeras formas. O ciberespaço está dependente do espaço material em termos de infraestruturas, uma vez que os computadores, as telecomunicações e outras tecnologias de informação não se disseminam de uma forma homogênea pelos territórios.

O espaço físico já não consegue ser independente do espaço virtual. A integração das TI em todos os setores socioeconômicos da sociedade é tão elevada que se torna impossível trabalhar e viver na sociedade atual sem o recurso ao ciberespaço. O relacionamento entre os dois tipos de espaço identificara a Internet como o fenômeno mais massificado, quer cultural, quer socialmente, das tecnologias de informação, confirmando a ligação entre o 'espaço material' e o 'espaço virtual'.

É mister destacar que não é objeto dessa investigação discutir o ciberespaço em sua totalidade. A intenção aqui é o espaço como uma categoria geográfica inserida no mundo virtual do ciberespaço na educação EaD/UAB.

A argumentação de Ferreira (2006) reflete acerca do espaço eletrônico ou virtual, que traz outras possibilidades sobre os significados ou paradigmas para a construção do pensamento geográfico. “[...] os paradigmas, movem-se bits em vez de átomos, a informação que flui nas redes tanto pode transportar texto, como vozes, imagens ou dados ou, até mesmo, a nossa posição exata no globo terrestre com uma precisão de 1 metro” (Ferreira, 2006, p.77).

Mas, para saber das suas implicações e utilidades na vida das pessoas, não basta apenas designá-la como Geografia da sociedade do conhecimento, mas torna se necessário investigar como esse espaço virtual interfere diretamente no cotidiano das pessoas. E uma forma de pensarmos essa episteme será por meio das relações que se desenvolvem de maneira dinâmica e constante por meio das redes do ensino de Geografia, pois já estão postos na sociedade vários conceitos e afirmações que definem o ciberespaço.

Todavia, o que se dá nas interfaces desse espaço, e o que emergem a partir das relações no espaço virtual ainda não são devidamente pesquisadas.

A categoria geográfica principal em análise é o espaço. Então, o *espaço virtual* definido para esta abordagem trata-se das redes online dispostas nas redes de ensino geográfico UAB, que não é físico, mas torna-se real pelas articulações que nele são inseridas.

Nesse sentido, a categoria espaço atrelada ao virtual está desprovida do *espacial* físico, pois não possui uma determinação local, regional, nacional ou global. Não possui também o *interpretativo*, na perspectiva da distância, dimensão, paisagem e lugar. Entretanto, a questão do *social*: da percepção, da experiência, dos sentimentos, da imaginação e sentidos, será possível identificar o contexto de ensino geográfico no espaço virtual.

A Geografia não deixa de fazer sentido pelo colapso do tempo e espaço. A estrutura física é incorporada por uma estrutura imaterial repleta de relações sociais e humanas.

A categoria geográfica espaço articulada ao virtual se apresenta como um desafio de análise por interligar as ações sociais do mundo material do ensino regular ao mundo imaterial do ensino virtual em outras bases e condições de ações. Isso pode ser demonstrado por meio da comparação do quadro 3, no qual apenas um professor é responsável por uma turma de estudantes, enquanto que, no ensino virtual, são necessários três professores (um formador e dois tutores) para aulas presenciais e acompanhamento a distância.

Como não admitir que as relações humanas ocorram independentes do contato material? Se ao contato entre os professores a distância com os estudantes puder acontecer à percepção, troca de experiência, da imaginação e dos sentidos, então podemos afirmar que espaço virtual é um lugar imaterial abundante de mensagens e códigos, onde as pessoas e objetos técnicos se conectam e potencializam a construção de conhecimentos.

Portanto, pode significar um espaço de aprendizagem, pois os sujeitos trocam significados culturais, podem debater opiniões, ideias e diferenças e construir novos saberes e, assim, surgir o conhecimento.

Para Pierre Lévy (1996), o virtual é um espaço real e nossa própria experiência do cotidiano no uso destas ferramentas comprova isso.

Kerckhove (1997) contribui com o argumento ao afirmar que a realidade virtual é uma realidade que se pode sentir, ouvir e ver através dos sentidos reais, não só com ouvidos ou olhos imaginários. Penetrando na tela com a luva virtual, a mão real transforma-se numa metáfora técnica, tornando tangíveis as coisas que anteriormente eram apenas visíveis. A partir de agora, podemos querer tocar os conteúdos do pensamento. As mudanças numa página escrita ou numa tela pintada levam pelo menos alguns minutos. Agora a velocidade de interação atingiu a imediaticidade. Kerckhove (1997) assevera:

Esta conversa tecnológica quase cifrada leva a uma conclusão: com a manipulação de objetos em 3D em tempo real, o pensamento e o processamento estão a tornar-se a mesma coisa. Se por analogia o que acima foi dito para a educação de uma criança,

estaremos a romper a barreira do ambiente escrito (KERCKHOVE, 1997, p.81).

Para Kerckhove (1997), o futuro pode ser encarado pela resolução de problemas como uma extensão em realidade virtual, pela tentativa de encontrar uma solução para um problema. A realidade virtual será melhorada com a simulação da totalidade do ambiente do processo de raciocínio gerada pelo pensamento combinado de várias pessoas que estão a pensar sobre o mesmo objeto. Talvez sejamos capazes de criar novos objetos apenas através do pensamento de forma colaborante, via digitalização, todas as fontes de informação, incluindo fenômenos materiais e processos naturais, incluindo as nossas sensações sensoriais.

Kerckhove (2007) acrescenta que sistemas de realidade virtual, por exemplo, estão homogeneizados em cadeias sequenciais. A realidade virtual permitirá eventualmente as pessoas a encontrarem-se e trabalharem juntas em estações virtuais que já têm o nome de espaço comum virtual. A realidade virtual permite-nos entrar fisicamente nos produtos da nossa imaginação.

A imaginação científica geográfica se faz presente e traz características coerentes que permitem a afirmação do espaço virtual, consoante com as realidades apresentadas pela educação na plataforma EaD/UAB. Contribuem para a afirmação da realidade construída nessas redes as pessoas que se encontram e se relacionam em atividades coletivas colaborativas, ou individuais reais e fisicamente articuladas pelas sensações, digitalização e acesso às fontes de informação. Consequentemente torna o invisível uma realidade imediatizada pela comunicação que emerge na rede das redes, ou seja, a internet.

Segundo Kerckhove (2007), à medida que penetramos nas realidades virtuais, estamos a entrar numa terceira era mediática, a *cibercultura*, que é o produto da multiplicação da massa pela velocidade com as tecnologias, com a mensagem e a imagem atreladas a redes neurais em sistemas operativos enormemente complexos e educáveis. Estamos a descobrir que há tanto lugar no espaço interior como no espaço exterior, e o homem da massa foi homogeneizado e bastante despersonalizado, a princípio preso no mundo da difusão mediática da televisão pela indústria da consciência e, hoje, pela velocidade dos computadores, está em todo o lado, no centro das coisas.

No mundo da velocidade, os homens não se movem, estão com acesso instantâneo às coisas e à informação, não são mais apenas consumidores, são também produtores e agentes em caráter pessoal. “A democratização e proliferação das comunicações instantâneas e dos aparelhos de telecomunicação pessoais substituíram nossa outrora opaca e distante

percepção do planeta por uma nova percepção da sua imediatez e transparência” (KERCKHOVE, 2007, P. 190).

Para Kerckhove (2007), a diminuição do hiato entre ação e reação está a criar uma espécie de continuidade entre planejar e executar em tempo real.

O paradoxo é este o nosso hardware- a realidade material da terra- está a contrair-se e a implodir sobre si mesma, porque as nossas tecnologias reduzem constantemente os intervalos espaço-temporal entre operações. Entretanto, o nosso software- a nossa realidade psicológica e tecnológica, está continuamente a expandir-se. O acesso aos reinos do infinito – estruturas de informação atômicas e subatômicas, planetárias e galácticas – está também a expandir o alcance da nossa cultura em profundidade que não cessa de aumentar. (KERCKHOVE, 2007, P. 192).

O espaço virtual se constrói sob contextos dialéticos e paradoxais espaço/temporais via cibercultura, que significa - ver através- para além da superfície visível, da matéria, do espaço e do tempo por meio das técnicas de recolha de informação das redes.

Kerckhove (2007) assevera que a liberdade pós-moderna expressa uma necessidade humana de recuperar a escala num ambiente crescentemente tecnológico, pois o modernismo surgiu de um mundo em que as pessoas não se sentem ameaçadas pela tecnologia. A memória coletiva tecnológica fornece os meios para uma exploração interminável em vários níveis de tempo acelerado pelo computador visto que o passado se integra num imenso presente prolongado.

O espaço que até o século XX era considerado um vazio para as atividades do homem, hoje está invadido por redes de comunicação eletrônicas e está ainda mais vivo, pois as tecnologias invadem a realidade com pouca ou nenhuma resistência. “As tecnologias são tão versáteis que nos dão poder para refazer aquilo a que chamamos realidade. Com as tecnologias que manipulam o tempo, o espaço e o ser, o equilíbrio desfez-se” (KERCKHOVE, 2007, p.236).

Para o autor supracitado, na eminência da realidade virtual, podemos achar cada vez mais difícil distinguir entre as nossas identidades naturais e as extensões eletrônicas, com poder de estar em todo lado sem sairmos do mesmo local. A maneira instantânea globalizante de *feedback* elimina a adaptação e propõe o poder de dominação do mundo baseado no pensamento, o sentimento e a expressão da cultura tecnológica. No entanto, não temos um modelo que represente nossa presença no meio dessas imagens múltiplas das redes tecnológicas.

O espaço virtual pode estar repleto de contradições, que podem ir além dos fatos, ou fenômenos espaço- temporais para as relações humanas materiais e imateriais físicas ou psicológicas desenvolvidas pela ação e reação, pela informação e comunicação nas redes.

Então, se a análise mostra que as estruturas de ensino geográfico UAB e o regular se assemelham em vários aspectos, podemos considerar algumas pistas e partir a investigação por meio das categorias geográficas inseridas nesse contexto. Optamos por dialogar com a categoria espaço, que se articula ao tempo e é abstrata, permitindo articulações com o ensino na modalidade EaD/UAB.

Kenski (2002) afirma:

Interagir com o conhecimento e com as pessoas para aprender é fundamental. Para a transformação de um determinado grupo de informações em conhecimentos, é preciso que estes sejam trabalhados, discutidos, comunicados. As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e as análises críticas auxiliam a sua compreensão e elaboração cognitiva. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados (KENSKI, 2002, p. 258).

Segundo Kenski (2002), a nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar. A prática de ensino envolvida torna-se uma ação dinâmica e mista. Mesclam-se nas redes informáticas - na própria situação de produção/aquisição de conhecimentos - autores e leitores, professores e alunos. Além disso, as informações coletadas nos diversos ambientes e meios tecnológicos, em permanente transformação, devem ser analisadas e discutidas, não mais como verdades absolutas, mas compreendidas criticamente como contribuições para a construção coletiva dos conhecimentos que irão auxiliar na aprendizagem de cada um.

Quintas (2013) conseguiu demonstrar em sua tese, desenvolvida na Universidade Aberta de Lisboa/Portugal, que o tempo consumido para o ensino on-line é maior se comparado ao ensino tradicional. O estudo foi desenvolvido através da investigação de um curso de formação pedagógica de formadores com uma formação de 134 horas, das quais 24 são presenciais e 110 são no formato online, em 5 módulos durante 12 semanas. Os critérios de análise foram: tempo de preparação do curso, tempo utilizado para ensinar, tempo de apoio ao estudo e tempo para avaliações finais.

Seguindo nessa linha de raciocínio, para entender o espaço virtual de ensino construído como uma abordagem de construção geográfica, optamos, sobretudo, para

investigar como se dá a relação temporal da informação, da comunicação e do conhecimento entre os sujeitos nesse espaço.

A rede de ensino EaD/UAB pode ser composta por várias associações em espaços atemporais que se encontram em constante interação e transformação por meio de relações dinâmicas que pressupõem a construção de redes sociais estruturadas por diversas naturezas. As relações humanas podem moldar ações conflitantes ou colaborativas imateriais que circulam nessas redes de maneiras variadas, o que pode ser movido por interesse econômico, social ou de informação.

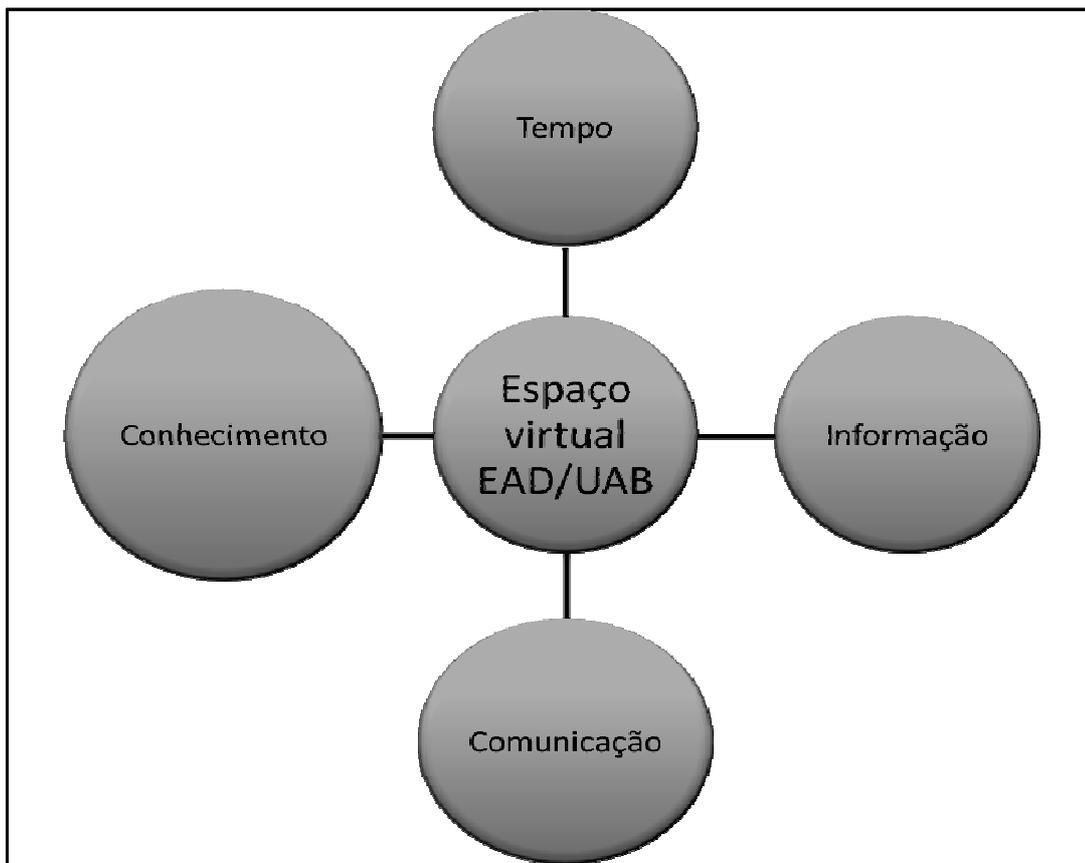
6 ALCANCES DO ENSINO NAS REDES TEMPORAIS DO MEIO TÉCNICO INFORMACIONAL NO ESPAÇO VIRTUAL DE EDUCAÇÃO

Considerando o debate sobre o tema desta tese, o espaço da educação a distancia EaD/UAB no ensino de Geografia a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, e entrelaçarmos as linhas de argumentação em torno do tempo, da informação/comunicação e do conhecimento, podemos afirmar que o espaço virtual EaD/UAB permite tempo diferenciado pela instantaneidade, além disso, pode viabilizar a produção e transmissão de informação por meio das ações dos sujeitos que interagem nessas redes. Assim, as informações pela comunicação podem ser processadas e produzir conhecimentos.

Então, concordamos que as ações dos sujeitos podem ser produzidas no espaço material, serem inseridas no espaço virtual adquirirem várias formas de virtualidades resultantes dessas relações, que podem ser sociais, profissionais, econômicas e outras, que após serem consolidadas podem ser transportadas, tanto de dentro para fora, quanto de fora para dentro dessas redes em movimento dialético.

Essas afirmações prenunciam a importância da educação pelas TIC e os processos de ensino/aprendizagem nesse espaço virtual, os quais necessitam de entendimento da sua estrutura, os desafios e possibilidades para essa modalidade de educação, por parte os órgãos governamentais, e por todas as pessoas de modo geral no mundo e no Brasil.

Figura 9 - Principais itens de análise em torno do espaço EaD/UAB



Autora QUEIROZ, A.M.D. (2016)

A figura 9 ilustra as linhas de abordagem que desenvolvemos ao longo do texto, que configura a concretização do espaço virtual de ensino/UAB na apropriação do tempo, da informação, da comunicação e do conhecimento, em interação constante. Assim, prosseguimos apresentando às propostas metodológicas das experiências UAB, com os desafios e as possibilidades de interações entre os sujeitos no tempo das redes do espaço virtual de ensino, que permite a produção e partilha de conhecimentos em torno das inovações da sociedade digital.

6.1 Identificação pedagógica no ensino: o espaço virtual das experiências da Universidade Aberta de Lisboa e da UAB/Unimontes – MG

O método imaginativo na definição teórico-metodológica proposta para essa tese permite a análise de duas realidades distintas da EaD da Universidade Aberta que se desenvolve no modelo de ensino europeu/Lisboa, e no modelo de ensino brasileiro/Unimontes. Apesar de apresentarem realidades econômicas e sócio-espaciais diferentes, podem oferecer pistas para compreensão dos processos metodológicos das propostas de ensino e, assim oferecer bases para compreensão dessa modalidade de educação que surgiu a partir das TIC e se desenvolve em tempo diferenciado no espaço virtual da EaD/UAB. Esse espaço virtual, nesta tese, de acordo com o professor Jorge Malheiros⁹ (2015) significa:

O espaço virtual surge com as possibilidades de análise da corrente pós-moderna. [...] cada vez mais relevante como um espaço fundamental das relações das pessoas, implica mudanças no ensino e no modo como relacionamos com os outros. [...] é muito concreto nas relações das pessoas que ocorrem no espaço virtual. [...] implica mudanças nas relações das pessoas de modo geral e na educação. [...] um significado poderoso pela importante, hoje no mundo. [...] eu diariamente no chat no email estou no espaço virtual quotidianamente. O ensino é fundamental cada vez mais vai contar com esse espaço. [...] para essa geração o espaço virtual é muito concreto, pois é mediado pelas representações midiáticas. [...] muda o conceito de aprendizagem e aquisição de conhecimento, com outras competências. [...] nossa presença no espaço virtual é constante pela TIC, nos acompanha com o celular e computador portátil [...] a informática doméstica é hoje uma coisa comum.

Se o espaço virtual de acordo com Malheiros (2015) está presente no cotidiano da maioria das pessoas e principalmente por transformações no ensino, então fazem surgir várias indagações sobre a metodologia utilizada nas experiências de Educação. Para investigação desse espaço virtual de ensino elegemos as Propostas Pedagógicas desenvolvidas nas instituições: Universidade Aberta de Lisboa e Universidade Aberta do Brasil- UAB.

Identificamos dentre os principais objetivos da Universidade Aberta de Lisboa o da educação sem fronteiras geográficas nem barreiras físicas, e dando especial enfoque à

⁹Jorge Silva Macaísta Malheiros. Doutor em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa. Mestrado em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local, Universidade de Lisboa, 1993. Licenciado em Geografia e Planeamento Regional e Local pela Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa. Professor associado do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Entrevista realizada na Universidade de Lisboa em 14/01/2015.

expansão da língua e da cultura portuguesas no espaço da lusofonia (comunidades migrantes e países de língua oficial portuguesa).

Já o objetivo principal da Universidade Aberta do Brasil na Unimontes está voltado para a democratização do acesso à educação superior pública e de qualidade. Oferecendo possível solução para o problema daqueles que especialmente, por causa da distância que os separa das universidades, ou por não disporem do tempo correspondente aos horários tradicionais de estudo, até então, permanecem excluídos do sistema educacional superior. Então torna-se notório a intenção da Universidade Aberta-online alcançar os estudantes excluídos do ensino superior na escala espaço/temporal

Os resultados dessa investida aparecem por meio dos inúmeros cursos de Graduação concluídos nas instituições, pela formação dos cursos de Pós-Graduação e o conhecimento construído que se apresenta através das publicações científicas disponíveis em meio digital e impresso.

Com esse propósito, selecionamos importantes itens para uma interface entre as experiências realizadas nessas duas instituições: *Princípios; Encontros presenciais; Comunicação; Procedimentos; Atividades; Desafio; Pesquisa; Material didático e Organização Curricular* (vide quadro 4).

Quadro 4- Experiências metodológicas nas licenciaturas nas instituições: EaD/Universidade Aberta de Lisboa e Universidade Aberta do Brasil na Unimontes

CURSO-LICENCIATURAS	Metodologia: EaD/UAB- Unimontes/Brasil	Metodologia: EaD/ UAb- Lisboa/Portugal
Princípios	Cooperação, respeito e autonomia, de modo a alcançar os objetivos propostos.	Aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, primado da interação e o princípio da inclusão digital.
Encontros presenciais	Obrigatórios- ao longo do curso	Inteiramente virtual
Comunicação	Ambiente Internet, via correio eletrônico, fóruns de discussão, por fax, correio postal, programa de rádio e telefone, com plantão de docentes e tutores na instituição.	Classes virtuais, assíncrona, não-coincidência de espaço e de tempo.
Procedimentos	Leituras/ atividades/ participação nos fóruns de discussão/ consultas a banco de dados e endereços selecionados.	Fóruns moderados pelo professor/ emissor/ leituras no material didático do curso.
Atividades	Orientadas de estudo, as de discussão coletivas no ambiente virtual (Virtualmontes) e algumas de avaliação (Atividade <i>On-line</i> – AO); Atividades de discussão coletivas e as Atividades de Aprendizagem - AA.	Fóruns moderados pelo professor/ leituras no material didático do curso. Avaliações, teste, relatórios, resumos.
Desafio	Produção de um novo conhecimento	Partilha de conhecimento
Pesquisa	Dimensão de aprendizagem, considerados pelos indivíduos na sua inserção sócio-cultural.	Direcionada pelo professor.
Material Didático	Manual do Acadêmico; Cadernos Didáticos das Disciplinas (organizado e disponibilizado por período) o material impresso e o CD – ROM	Midioteca virtual, materiais hipermédia, e-books, obras produzidas pela UAb em língua portuguesa, diversos documentos de estudo. Redes digitais de bibliotecas.
Modalidade	Público/Gratuito	Público/pago

Organização Curricular	Um Eixo Transversal, Eixos Integradores e por Núcleos/Dimensões Formadoras	Plano de Unidade- PUC Plano de Atividade Formativa Cartão de Aprendizagem
Avaliação	$(AA=20+ AO=20)= 40 + PAV$ (Participação no ambiente virtual (10) $+(AS= 40) +$ Seminário temático (10) = 100	e-fólios p-fólio Cartão de aprendizagem Avaliação final.
Apoio aprendizagem (Recursos humanos)	Professor Formador; Tutor Presencial; Tutor a distancia	Coordenador, secretário/a, Professor, Tutor (obrigatório título de mestre), Monitor.
Diplomação	Desempenho satisfatório em todas as disciplinas de todos os períodos, ter sido aprovado em seu relatório final do Estágio Curricular Supervisionado, na apresentação do TCC, cumprimento da carga horária de Atividades Acadêmico- Científico Culturais – AACCC. Ao final do período letivo, obtiver pontuação mínima de 70 pontos.	Frequência, aprovação das unidades curriculares e concluídos os totais de créditos.

Fonte: Guia acadêmico Unimontes/UAB-Brasil, (2008). Modelo pedagógico Virtual da Universidade Aberta – Lisboa/Portugal, (2007). Adaptado pela própria autora (QUEIROZ, A.M.D. 2015).

O quadro 4 indica que existem apenas algumas diferenças entre a metodologia das licenciaturas da Universidade Aberta de Portugal e a Universidade Aberta do Brasil/Unimontes.

Dentre essas diferenças identificamos que apesar dos dois casos trata-se de modalidade de educação público, o material didático no Brasil é gratuito e, em Portugal tanto o curso, quanto o material didático impresso é pago. Sobre os recursos humanos, no caso da função de Tutor de curso, diferente do Brasil, notamos a obrigatoriedade desse profissional possuir no mínimo a titulação de mestre.

Outra importante diferença se refere aos *Desafios*, sobre produção ou partilha de conhecimentos. Pois, no Projeto Pedagógico da Unimontes, consta a produção de um novo conhecimento, já no modelo Pedagógico UAB de Lisboa o *Desafio* está na partilha de conhecimento. As instituições não concordam com as duas possibilidades, de apropriação e partilha de conhecimento. Os Encontros presenciais de acordo com o PP na Unimontes/Brasil são obrigatórios, ao contrário em Portugal os cursos de licenciaturas são totalmente virtuais.

Então, de acordo com a observação atenta das duas propostas pedagógicas das licenciaturas da Universidade Aberta Unimontes (2008) e Lisboa (2007), podemos afirmar que entre esses dois modelos há mais semelhanças do que diferenças dos cursos de licenciatura presenciais.

Sobre a partilha e produção do conhecimento, confirmamos nossa argumentação, pois se a Universidade Aberta na Unimontes pontua que há o *desafio* da produção de um novo conhecimento, e a Universidade Aberta de Lisboa reconhece que o *desafio* é a partilha do conhecimento, nesses dois desafios, podemos afirmar que se uma instituição reconhece a partilha e a outra busca possibilidades de produção do conhecimento pelo ensino, então se juntarmos as duas propostas metodológicas percebemos que a modalidade de educação online pretende a produção e partilha do conhecimento.

Destacamos dentre as semelhanças nesses dois cursos, o seu caráter estratégico para a inclusão digital por meio da educação, tanto na realidade europeia por intermédio de Portugal, quanto no contexto brasileiro.

Prosseguindo a partir dessa semelhança, a Educação à Distância - EaD no Sistema UAB, no Brasil visa expandir e interiorizar a oferta de cursos da educação superior. Não propõe a criação individual de uma nova instituição de ensino superior na UAB, mas sim, a articulação das instituições públicas de ensino superior público e gratuito, já existentes, nos municípios que não possuem cursos de formação superior, ou que possuem cursos insuficientes para atender a demanda regional.

Em se tratando de Portugal, a UAb de Lisboa possui instituição própria, com professores efetivos. E, atende, principalmente a alunos que não concluíram os estudos no tempo regular, ou, seja do “estudante trabalhador”. Nesse caso, serve para possibilitar a continuidade dos estudos aos trabalhadores e aos alunos que se encontram fora da idade do percurso normal de formação e necessitam flexibilidade de horário de estudos.

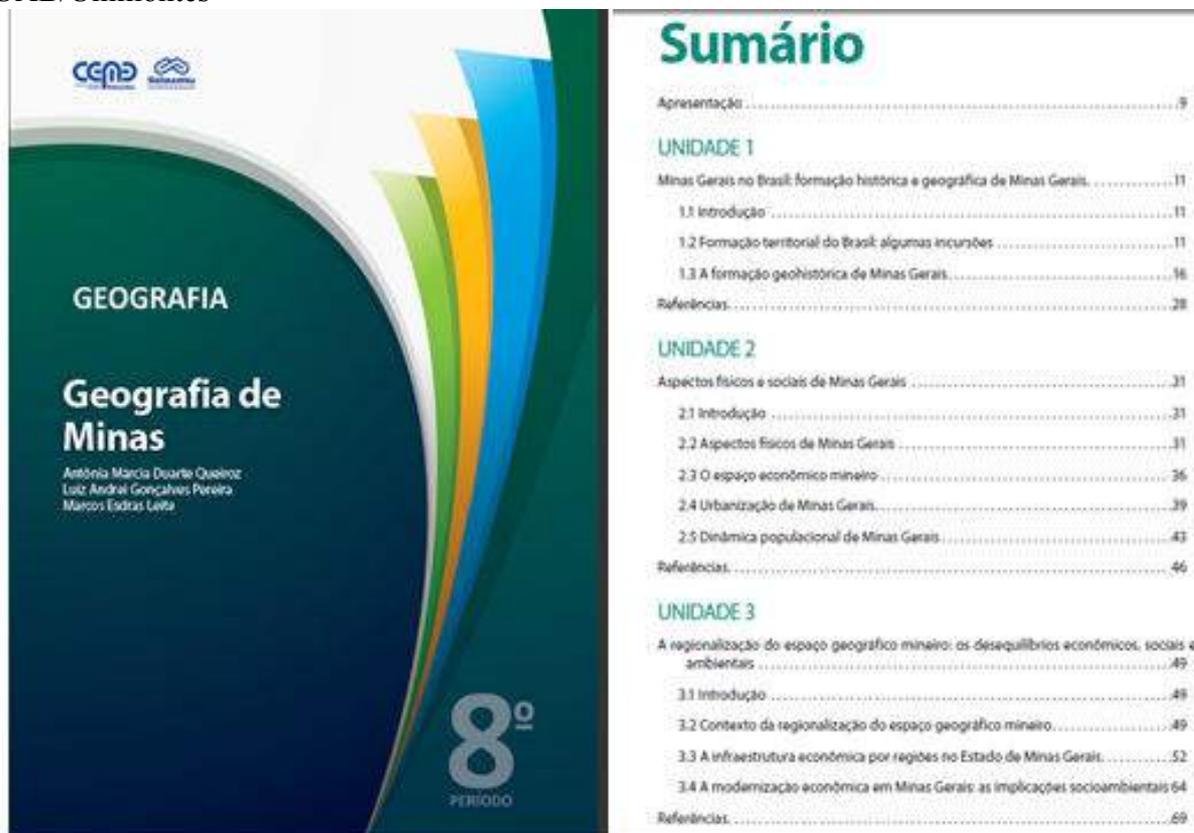
Notamos nos dois casos, tanto de Portugal, como do Brasil que as experiências de Educação EaD da Universidade Aberta se orientam por necessidades de inclusão a Educação, seja no caso de Portugal para jovens e adultos, ou no caso brasileiro para interiorização regional do ensino superior. Além disso, no Brasil o atende também as políticas públicas de acesso as tecnologias midiáticas da população de modo geral.

Observamos também a relevância do *tempo* disponibilizado no ambiente virtual tanto pelos docentes, como pelos discentes. Para os docentes é importante verificar, o tempo de preparação do material, tempo de organização da sala virtual, tempo para preparação de avaliações e tempo para o *feedback* aos estudantes. Para o discente é importante verificar o tempo de acesso ao curso, o tempo para estudos e o tempo para realizar as avaliações presenciais e online.

Nesse sentido, os cadernos didáticos de Geografia UAB da Unimontes, puderam oferecer algumas pistas para compreender o tempo de preparação do material (cadernos didáticos, livros, separação ou gravação de vídeos e outros) como os sujeitos constroem esse espaço, para depois se relacionarem, por meio dos fóruns, chats e outros. Para esse exame pontuam-se os seguintes critérios: *sujeitos que os constrói*: titulação, critérios de seleção dos profissionais pelas instituições, numero de autores por caderno didático; tempo de construção e avaliação dos conteúdos pela equipe de editoração.

Assim, os documentos dessa instituição serviram para constatarmos que os docentes envolvidos na elaboração e produção dos cadernos didáticos são prioritariamente profissionais pertencentes à instituição que oferece o curso, mestres ou doutores. Em média cada caderno didático possui de dois a três autores. Esses autores são professores, selecionados por possuir experiência comprovada com o conteúdo. O tempo de produção dos cadernos e avaliação pela equipe, normalmente se desenvolve entre um semestre letivo e outro. Contudo, esse tempo pode depender da demanda e urgência de implantação e inicio dos cursos. (vide figura 10).

Figura 10- Modelo de Caderno Didático (Capa e Sumário)-Disciplina Geografia de Minas-UAB/Unimontes



The image shows the cover and table of contents of a didactic notebook. The cover (left) features the title 'GEOGRAFIA Geografia de Minas' and lists authors: Antônia Marcia Duarte Queiroz, Luiz André Gonçalves Pereira, and Marcos Edras Leite. It also indicates it is for the 8th period. The table of contents (right) is titled 'Sumário' and lists the following sections and page numbers:

Section	Page
Apresentação	9
UNIDADE 1	
Minas Gerais no Brasil: formação histórica e geográfica de Minas Gerais	11
1.1 Introdução	11
1.2 Formação territorial do Brasil: algumas incursões	11
1.3 A formação geohistórica de Minas Gerais	16
Referências	28
UNIDADE 2	
Aspectos físicos e sociais de Minas Gerais	31
2.1 Introdução	31
2.2 Aspectos físicos de Minas Gerais	31
2.3 O espaço econômico mineiro	36
2.4 Urbanização de Minas Gerais	39
2.5 Dinâmica populacional de Minas Gerais	43
Referências	46
UNIDADE 3	
A regionalização do espaço geográfico mineiro: os desequilíbrios econômicos, sociais e ambientais	49
3.1 Introdução	49
3.2 Contexto da regionalização do espaço geográfico mineiro	49
3.3 A infraestrutura econômica por regiões no Estado de Minas Gerais	52
3.4 A modernização econômica em Minas Gerais: as implicações socioambientais	64
Referências	69

Fonte: Caderno Didático/Unimontes. Adaptado pela autora QUEIROZ, A.M.D. (2016).

Prosseguindo, para apreciação do tempo de organização da sala virtual, como apresentação, ementa do curso, ambiente dos fóruns, liberação das ferramentas na plataforma, de modo geral; tempo para preparação de avaliações online e presencial e durante o desenvolvimento do curso, tempo para o *feedback* para tirar dúvidas dos estudantes. A partir dos dados estatísticos de acesso ao curso, podemos afirmar que o docente que atua na Universidade Aberta do Brasil disponibiliza horas, fora da sua carga horária específica de trabalho na instituição. Essas horas podem se estender inclusive aos fins de semanas e feriados quando houver necessidade de *feedback* aos estudantes.

Na Universidade Aberta do Brasil na Unimontes, o material didático impresso é produzido pelos professores que atuam no próprio curso regular ou online, como professor conteudista, sendo remunerado por meio de bolsas de valor específico. Os Cadernos didáticos na Unimontes são distribuídos gratuitamente. Na Universidade Aberta de Lisboa, o material didático impresso é produzido por docentes mestres e doutores que são contratados na própria

UAB de Lisboa ou em outras universidades portuguesas, os quais recebem pagamento específico para esse trabalho.

Após a produção dos textos para o livro didático, a UAB de Lisboa realiza a editoração e disponibiliza para comercialização nas livrarias do país, para consumo de alunos da UAB ou de qualquer outra instituição. A média de autores por livro é de dois a três professores.

O tempo de produção dos livros didáticos UAB dependem da necessidade de implantação e início do curso. Sobre o tempo de organização da sala virtual, para preparação de avaliações e para o *feedback* aos estudantes, o docente que atua na Universidade Aberta de Lisboa disponibiliza carga horária total do cargo que ocupa na instituição. O atendimento *online* aos estudantes, nos finais de semana, caso seja necessário, fica a critério de cada professor. Vejamos essa descrição no Quadro 5.

Quadro 5 – Características dos cursos de Licenciatura presencial e online (EaD/UAB)

CURSO	PRESENCIAL	UNIVERSIDADE ABERTA
TEMPO PARA O ESTUDANTE NO CURSO	Matutino/Vespertino/noturno	Indeterminado
TEMPO DO PROFESSOR NO CURSO	Carga horária do curso	Indeterminado
MATERIAL DIDÁTICO	Impresso e digital, diversos.	Impresso e digital, diversos, Elaborados pelos professores.
FAIXA ETÁRIA DO ESTUDANTE	Indeterminada	A partir de 21 anos (Lisboa). Indeterminada (no Brasil)
AVALIAÇÃO	Formativa e presencial	Formativa e presencial
COMUNICAÇÃO	Sala de aula/redes sociais	Plataforma <i>Moodle</i> / redes sociais
NÚMERO DE PROFESSORES POR SALA	Um professor	Um professor, Um Tutor presencial e um tutor a distância (Unimontes-Brasil). Um professor, Um Tutor a distância (Lisboa-Portugal).

Autora QUEIROZ, A. M. D. (2016).

Ressaltamos que existem facilidades para o ensino, principalmente em virtude da opção e flexibilidade do tempo que o estudante pode disponibilizar para os seus estudos, mas também percebemos que nas duas experiências online da Unimontes e da Universidade Aberta de Lisboa são os professores quem produzem o material didático. O tempo para produção do material pode ser utilizado por docentes de forma diferenciada de acordo com o calendário e prazo de entrega.

Assim, evidenciamos que a produção do material para o estudo a distância passa primeiro por meio das reflexões e filtro do Professor Formador ou Conteudista, sendo o material posteriormente editado e repassado ao estudante. A elaboração específica para uma disciplina pode depender da condição criativa e de tempo do professor ao elaborar o conteúdo. Este, o estudante pode receber e partilhar conhecimento ou reelaborar um novo conhecimento.

A utilização do material pode ser realizada por docentes ou discentes de forma diferenciada em cursos presenciais e em cursos a distancia virtual. Em outras palavras, nas duas instituições são disponibilizados materiais didáticos específicos para o ensino a distancia no espaço virtual, contudo esse material produzido pode ser utilizado pelas duas modalidades de educação supracitadas no quadro 5. No espaço virtual *e-learning* podem ser inseridos os mesmos materiais didáticos impressos que são utilizados no ensino presencial. Bastando, apenas, transformar esse material impresso para o formato digital.

Vejam, a título de ilustração, o que diz a professora Filomena Amador (2014)¹⁰:

[...] não se pode dizer que todos os materiais didáticos que são produzidos pela Universidade Aberta de Lisboa sejam adequados aos cursos e-learning. [...] A princípio foram utilizados adaptações dos manuais escritos para as modalidades iniciais de EaD/UAB utilizados nos cursos e pelo canal aberto de televisão. [...] aulas não são gravadas. São produzidos pelos professores UAb videos amadores e profissionais, abordando temas específicos, mas não correspondem a aulas para e-learning. [...] os docentes possuem autonomia para proceder a uma junção de materiais didáticos diversos, pois ainda, não foi nos possível ainda produzir materiais totalmente adequados ao curso e-learning. [...] mesmos conteúdos de ensino apenas a metodologia é diferenciada. [...] sobre o tempo disponibilizado para o curso, o estudante tem uma carga horária obrigatória a cumprir. [...] Não há o profissional tutor presencial, pois não é normal o aluno solicitar encontro presencial com o professor ou tutor.

As propostas metodológicas UAB indicam a grande importância e autonomia do professor como produtor, organizador e emissor de conteúdo para o ensino *e-learning*. Contudo, os mesmos conteúdos são utilizados no ensino regular e no *e-learning*.

A afirmação possível, após o exame das instituições que elegemos, é a de que existem semelhanças metodológicas entre as experiências UAB europeia e a brasileira. Nos dois casos observamos semelhanças entre o ensino presencial e UAB, a política de inclusão

¹⁰ Professora Filomena Amador. Licenciada em Geologia pela Universidade de Lisboa, Doutorada em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madrid, Agregada em História e Ensino da Geologia pela Universidade Aberta. Entrevista realizada na Universidade Aberta de Lisboa/Portugal em 22/09/2014.

pela educação, a produção do material didático realizados pelos professores dos cursos UAB, os mesmos conteúdos utilizados nos cursos presenciais *e-learning*.

A observação das propostas pedagógicas e de ensino nas experiências das licenciaturas da Universidade Aberta pública, nas perspectivas europeia e brasileira, apresenta princípios de autonomia para aquisição de conhecimento centrada no estudante. Não possuem materiais adaptados especialmente ao curso online, que podem ser diversos e também serem orientados pelos conteúdos do ensino presencial.

As avaliações são formativas e presenciais, seguindo o modelo das avaliações dos cursos presenciais, através das quais o estudante deve conseguir uma média satisfatória para a conclusão do curso. No caso da UAB de Lisboa, a média é 50%; e, no Brasil, a média é de 70% do total de pontos distribuídos no período letivo. Aqui, os recursos humanos são professores e tutores.

Contudo, existe nas duas experiências a comunicação pelos diversos veículos midiáticos da internet, como celulares, redes sociais diversas (*Facebook, WhatsApp, chat, fóruns, correio eletrônico* e outros), que são realizadas no espaço virtual pelas redes das TIC.

Com isso, para o ensino no espaço virtual é possível perceber a relevância na compreensão do *tempo* e o desafio do *conhecimento* nas duas experiências de EaD/UAB.

Assim sendo, o *tempo* se apresenta como um elemento-chave na prática metodológica e um diferencial nas experiências de ensino/aprendizagem para o professor e para o estudante do espaço virtual.

As entrevistas realizadas com os professores, durante a pesquisa de campo nas universidades de Lisboa, contribuíram na abordagem sobre o *tempo* na perspectiva do ensino no espaço virtual da universidade aberta. A maioria dos professores entrevistados concordava que essa modalidade de educação não possui diferença de conteúdos, mas possui diferenças de clientela e metodologia, na qual permite um tempo diferenciado de estudos para o estudante e para o docente, tanto na elaboração do material didático quanto no atendimento no espaço virtual ao estudante. Vejamos as afirmações do professor José António Marques Moreira¹¹ (2014);

¹¹ José António Marques Moreira. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e Professor no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Investigação, sobretudo, na área da Educação Online e das Tecnologias Digitais. Entrevista realizada na UAb - Delegação Regional do Porto/Portugal em 24/10/2014.

[...] Não há qualquer diferença dos conteúdos, os professores estruturam as disciplinas de acordo com as unidades curriculares das demais instituições regulares de Portugal. Existe um modelo da instituição UAb, contudo existe a flexibilização do professor na escolha do material didático. A política da instituição produz livros e recursos didáticos. [...] O estudante tem autonomia de buscar outras fontes, além do material da UAb de Lisboa. [...] os estudantes são em sua maioria trabalhadores e não dispõem de tempo de acesso constante. O modelo não é melhor ou pior, mas as bases condicionam a opção de tempo de aluno e são respeitadas a forma individual de construir conhecimento. [...] O modelo UAb em Portugal foi criado para atender a demanda que necessitava dar espaço àquelas pessoas que precisam adequar seu tempo ao estudo e que possuem idade superior a 21 anos.

Notamos nas afirmações de Amador (2014) e Moreira (2014), que o modelo do material didático desenvolvido no curso online não possui diferenças significativas se comparado ao curso presencial, contudo percebemos que o perfil e principalmente o tempo são significativos para o ensino/aprendizagem no ambiente das TIC. A fala do professor Jorge Malheiros (2015) assegura: *“a gestão do tempo no espaço virtual de ensino pode alterar o nível de aprendizagem do estudante”*.

No espaço virtual de ensino, o *tempo* pode ser flexibilizado e as distâncias aproximadas através da troca de informações entre professor e estudante. O professor Jorge Ferreira¹² (2015) confirma essa afirmação da seguinte maneira:

[...] a disseminação da informação gera conhecimento e deformando a matriz espaço/tempo. A diferença entre o espaço real e o virtual é poder estar mais próximo de um aluno, que está distante pelo chat, pela net, do que de um aluno que esteja na mesma cidade. Isso pode deformar a matriz espaço/temporal”. O conteúdo chega ao receptor em tempos diferentes, dependendo da capacidade tecnológica. A capacidade de disseminar com eficácia a informação produz a riqueza no território, incluindo a educação.

O dinamismo de divulgação e interação oferecido pelas TIC no espaço virtual de ensino permite a troca de informação entre docente e discente, que podem ocorrer no mesmo instante que acontece um fato novo. O professor pode atualizar a sua aula e dar respostas às dúvidas dos estudantes ao mesmo tempo em que elas surgem no espaço virtual.

¹² Jorge Ricardo da Costa Ferreira. Doutor- Phd. Mestre e licenciado pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Professor Auxiliar, com nomeação definitiva, do Departamento de Geografia e Planeamento Regional da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Entrevista realizada na Universidade Nova de Lisboa, em 23/02/2015.

Diante desse contexto, apresentamos a fala do professor Pedro Silva Pereira¹³ (2014):

[...] a vantagem, se comparando com o ensino presencial, o que mudou foi que os alunos deixaram de ter apenas um livro para estudar. [...] Com a internet, os alunos podem conectar a qualquer hora. Não precisa esperar o momento de atendimento. [...] O aluno pode ter sua dúvida sanada no momento em que ela surge. Podemos receber rapidamente e responder no momento da dúvida. Os alunos podem responder uns às dúvidas dos outros. [...] os conteúdos podem ser atualizados, com notícias e fotografias atualizadas mediante o fato. [...] ensino UAb obriga o professor a trabalhar o tempo todo, até nos finais de semana, se for necessário atender alguma urgência dos alunos em caso de emergência. [...] produzo o material didático para algumas das minhas disciplinas sem receber por isso [...]

Identificamos que o *tempo* se destaca no ensino das TIC, por que este orienta as ações dos sujeitos no espaço virtual. Essas ações podem acontecer independentes da modalidade de educação que o estudante esteja inserido, seja presencial ou online, pois o tempo de inserção no espaço virtual pode se realizar em redes sociais diversas, para além de um ambiente virtual específico para o ensino, como exemplo pela plataforma *moodle*.

O dinamismo do tempo do estudante no espaço virtual pode ser o diferencial na aquisição de informação, transformação dessa informação em conhecimento e a partilha desse conhecimento pelas redes espalhadas pelas TIC, que podem ser específicas para o ensino ou as redes sociais convencionais.

Portanto, o ensino/aprendizagem pode acontecer pela produção de conhecimento, resultantes das relações tecidas pelos sujeitos que se dão pelo espaço virtual, em qualquer modalidade de educação.

Contudo, advertimos que para a produção do conhecimento efetivo e útil na formação do indivíduo torna-se necessário a intervenção de um mediador na gestão do tempo e assimilação da informação nesses espaços virtuais. Assim, esse elo entre a informação e a produção do conhecimento pode ser desempenhado pelo professor mediante uma formação apropriada.

Assim, observamos a importância da Educação na formação do docente para desempenhar o papel de mediador na construção do conhecimento nos espaços virtuais, como elemento-chave de condução dos processos de ensino/aprendizagem. Sendo assim, isto desmistifica a afirmação da “autoaprendizagem” através dos espaços *e-learning*.

¹³ Pedro Silva Pereira. Doutor em Geologia (Especialidade de Paleontologia e Estratigrafia) (2008), Mestre em Geologia Dinâmica (Área de Geologia Dinâmica Externa) (1997) e Licenciado em Geologia (1993) pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Professor auxiliar da Universidade Aberta de Lisboa/Portugal. Entrevista realizada na Universidade Aberta de Lisboa, em 28/11/2014.

Concordamos com Quintas (2013), quando ele afirma que este tipo de vínculo é claramente reforçado pela colaboração potenciada pelos recursos partilhados em tempo real. Em tempo real acontece, nomeadamente, por intermédio de diferentes sistemas simbólicos, como o texto, o som e a imagem; por outro lado, essa partilha advém do correio eletrónico, da transferência de textos, entre outras. Essa é uma dificuldade que inicialmente é percebida quando se desenvolvem e implementam estratégias de ensino/aprendizagem para o formato online e que se traduz num consumo de tempo substancialmente maior, se comparado com o formato tradicional da sala de aula presencial.

Quintas (2013) acrescenta que o tempo, francamente maior, que o formato online exige é resultante, em larga medida, da necessidade de particularizar e individualizar o ensino-aprendizagem e não tanto pela utilização da tecnologia em si mesma.

Concordamos também com Quintas (2013), pois o tempo de preparação do curso, o tempo utilizado para apoio ao estudo e para avaliações finais não é tão relevante. O tempo gasto para ensinar, quando comparados os dois formatos, é maior na comunicação virtual com os estudantes, ao passo que no formato tradicional esta comunicação se restringe quase exclusivamente no espaço da sala de aula. Com isso, a priori, o tempo gasto no formato virtual pode ser quase o dobro, se comparado com o formato tradicional em sala de aula presencial.

Movida por minha experiência de atuação como professora na modalidade de ensino a distância online e sobre as descobertas de Quintas (2013), pensamos que o aumento da informação e comunicação com os estudantes que surge, sobretudo pela necessidade de individualizar e particularizar muito mais as interações dos sujeitos pelas TIC, pode resultar em possibilidades de produção e partilha de conhecimentos no espaço virtual.

Identificamos que o tempo no ensino presencial é utilizado de forma pontual e, na maioria das vezes, é previamente determinado pela instituição. O tempo para o ensino online pode ser administrado pela instituição, mas considera a flexibilidade do estudante e professor no acesso à sala de aula. O tempo de inserção do estudante nos espaços virtuais, através das redes diversas das TIC, pode se realizar em qualquer ambiente, a qualquer hora, tanto para a modalidade de educação presencial quanto para a educação online.

Portanto, o tempo do sujeito no espaço virtual, nos diversos tipos de redes, se mostrou significativo para a transmissão da informação, o processamento da comunicação e a aquisição de novos conhecimentos.

6.2 A produção, a partilha de conhecimentos, as relações tecidas e o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos no espaço virtual das redes de ensino da Universidade Aberta

Já argumentamos nesta tese sobre as nuances para formação do conhecimento, segundo os quais a informação e a comunicação são partes constituintes do conhecimento. Nos espaços virtuais da Universidade Aberta, podem acontecer a partilha ou produção do conhecimento pela ação dos sujeitos.

Embora haja semelhanças entre o material didático do curso no espaço virtual de ensino com o material didático do ensino presencial, as estruturas metodológicas da sala de aula são diferentes. A metodologia no espaço virtual conta com a flexibilidade do tempo que o estudante tem.

A gestão desse tempo pelo estudante pode ser o diferencial na reprodução de novos conhecimentos, visto que o tempo para o ensino/aprendizagem no espaço virtual pode ser administrado pelo estudante ou até mesmo melhor aproveitado, para acessar as redes e poder realizar pesquisas bibliográficas, troca de informação entre os grupos de estudo e outros, em qualquer hora, dia da semana, fins de semana ou até mesmos nos feriados. Contudo, o professor José António Marques Moreira (2014) adverte:

[...] os ambientes virtuais são um espaço que tem que responder as adaptações de um tipo de estudante. O conhecimento de cada um não pode ser mensurado. [...] pode haver o ensino tradicional e conservador no virtual. A diferença é o manuseio no instrumento.

A flexibilidade e a autonomia nesse espaço são direcionadas pelo conteúdo. Com isso, o fato de ser virtual não garante modernização ao processo ensino-aprendizagem. Os resultados da administração desse tempo são determinantes na reprodução do conhecimento. Dessa forma, o tempo pode ser um aliado ou um adversário, pois sua administração não deve desconsiderar que há prazos a serem respeitados e cumpridos. Portanto a administração do tempo condiona ao aluno a “autodisciplina” de estudos.

Acerca do *tempo* pelas TIC, Chatfield (2012) admite que, graças ao assombroso poder informativo dos novos meios de comunicação, o tempo é mais do que nunca o recurso mais precioso que temos. É o único elemento cuja quantidade não pode ser aumentada um pouco que seja por toda a tecnologia do mundo e cuja experiência a tecnologia pode ameaçar transformar em “presente perpétuo”, no qual a sociedade em si perde a capacidade de reter o

próprio passado. Esse autor chama atenção para a forma como diferentes tipos e texturas de tempo nos podem orientar, em vez de nos restringir a uma única atitude.

Sobre o conteúdo, pontuamos que o espaço virtual da Universidade Aberta se direciona pelo conteúdo, e o material didático disponibilizado é potencialmente semelhante ao do ensino presencial. Contudo, no espaço virtual de ensino, o estudante pode disponibilizar o seu tempo e experiência de contato com esse conteúdo, de maneira mais bem direcionada para a aquisição do conhecimento. Segundo o professor José António Marques Moreira (2014):

[...] o modelo deveria ser centrado na interação entre flexibilidade e autonomia para produzir o conhecimento e sua interação com os conteúdos. [...] os cursos UAb possuem público diferente, estudantes que não têm acesso ao regular. [...] temos definidos estudantes que fizeram interrupção dos estudos a seu percurso acadêmico, técnicos para progredir na carreira. [...] o perfil do público e as opções do professor de acordo com esse público. [...] não há possibilidade do mesmo rigor do ensino regular. [...] existe um modelo com princípios de aprendizagem autônoma construtivista, mas se efetiva não há como afirmar.

A produção de um novo conhecimento está diretamente ligada ao tempo e ao conteúdo. Portanto, a metodologia do ensino no espaço virtual da Universidade Aberta está centrada no estudante. Além disso, pontuamos que as possibilidades de reprodução do conhecimento dependem do perfil e objetivos desses estudantes que optam pelo curso a distância online. Pois, de acordo com o professor José António Marques Moreira (2014) salienta:

[...] as presenciais têm abertura para trabalhar com módulos ou cursos virtuais, mas a UAb é específica virtual. [...] olhar para as ofertas e possibilidades que se adaptam à minha necessidade. [...] o processo ensino aprendizagem é substancialmente diferente na UAb pelo processo de Bolonha. [...] Pedagogia mais colaborativa que do ensino regular.

A mudança pedagógica esperada seria da passagem de uma educação baseada na transmissão da informação, para a criação de ambientes virtuais de auto-aprendizagem nos quais o estudante realiza atividades e constrói o seu conhecimento.

Santos (1989) assegura que o conhecimento que se pratica está sujeito a determinações parcialmente diferentes. “O conhecimento científico só o é, na medida em que for ataque e confrontação. Só existe ciência enquanto crítica da realidade a partir da realidade que existe e com vista à sua transformação em uma outra realidade” (SANTOS, 1989, p. 48). Seguindo nesse contexto, o professor Pedro Silva Pereira (2014) infere:

[...] dá mais trabalho elaborar material claro para a compreensão na emissão e recepção da informação. Parece ser muito complicado o estudante assimilar a distância para compreensão dos conteúdos. [...] no presencial nesse sentido, é mais fácil expor dúvidas e também respondê-las.[...] falando é mais fácil de explicar, pois as leituras de um texto ou mensagem podem ter interpretações e serem percebidas diferentes. [...] principalmente pela dificuldade de feedback em virtude do número de alunos nas turmas UAb serem elevados.

Aderimos às ideias do professor Pedro Pereira (2014) sobre a dificuldade de transmissão da informação no espaço virtual de ensino, pois, na nossa experiência como professora da UAB, encontramos dificuldades de elaboração de texto ou mensagem com a devida clareza de entendimento para o receptor. Então, a dificuldade de transmissão de informações pode ser empecilho de grande relevância para o ensino-aprendizagem e a produção de conhecimento no espaço virtual de ensino.

Nesse sentido, o conhecimento está centrado na capacidade de o professor transmitir a informação e o estudante receber essa informação, a qual, após processada, pode gerar conhecimentos novos. O ensino baseado no emissor e receptor já está posto na gênese da metodologia da educação presencial brasileira.

No concernente ao ensino virtual, ele representa um processo que instiga a troca de papéis entre os sujeitos envolvidos, o emissor e o receptor. A troca de informação instantânea pelas redes atemporais no espaço virtual de ensino torna-se responsável pelo processamento da comunicação e a produção do conhecimento. Nesse caso, o conhecimento pode ser produzido e disponibilizado instantaneamente nessas redes. Logo, cabe ao professor o papel de gerir esse espaço com habilidade, a fim de que o conhecimento reproduzido esteja de acordo com os anseios da educação proposta para os cursos online. O professor Jorge Ferreira (2015) informa:

[...] emissor e receptor tem ruptura a ver com a capacidade tecnológica de emitir quantitativo informacional. [...] pode saber muito, mas não conseguiu fazer com que essa informação chegue até ao aluno. [...] o emissor tem que chegar a mensagem ao receptor tal qual ela saiu do ponto A do emissor. [...] o pacote de informações pode ir por uma rede e voltar por outra. [...] informação é diferente do que emitir conteúdos que os alunos podem receber ou não. [...] a capacidade de disseminar informação sobre os territórios, o valor da disseminação de informação, quanto maior a disseminação da informação sobre o território tem maior capacidade de disseminar riqueza inclusive educação. [...] topologia das redes, de países como a alemão e França distribuem informação mais eficiente pela rede.

Com isso, e a partir da nossa experiência docente, observamos dificuldades em atrair a atenção na sala de aula presencial, sobretudo porque hoje a escola não é apenas um espaço de aprendizagem, mas também um espaço social de inovações e possibilidades tecnológicas de informação e comunicação.

As tecnologias emergentes com as TIC no linear do século XXI estão por toda a parte, e cada vez mais os jovens estudantes são surpreendidos pelas constantes novidades. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação permitem interação, daí a grande importância de serem apropriadas pelas instituições de ensino presencial e online de modo geral, não concentradas em apenas algumas regiões.

Por exemplo, podem ser utilizados os meios digitais disponibilizados nas redes sociais, como *Blog, Facebook, Whatsapp* e aparelhos celulares de diversos modelos, contanto que estes tenham acesso à internet, para novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Segundo Moraes (1997):

Ao se vincularem às tecnologias, os jovens se constituem como híbridos tecnoculturais. A juventude de ciborgue opera o próprio pensamento e conduz as suas ações construindo certa simbiose com as tecnologias, há múltiplas possibilidades de orientação da vida, em que o uso das tecnologias age sobre as ações. O vínculo da juventude com a tecnologia é da ordem da impregnação e da composição. Sendo assim, é preciso estar atento às tecnologias, às apropriações juvenis e resignificações dadas às tecnologias de informação e de comunicação, aproximando das vivências juvenis cotidianas no ciberespaço. Símbolos compartilhados na rede de computadores geram significados e referenciam as atitudes e posturas das pessoas tanto quanto sinais e gestos do encontro físico (MORAES, 1997, p. 40).

Parece impossível pensarmos nossas vidas sem as inovações das TIC, principalmente os professores que estão diante de desafios para utilização de computadores com acesso à internet, celulares e mensagens instantâneas de fácil instrumentalização por parte do estudante, como os *smartphones* e *iphones*.

Essas possibilidades fazem surgir reações diversas, como a recusa ao uso de muitos instrumentos e ferramentas tecnológicas, por parte de alguns professores, ou por outro lado a utilização de diversos recursos das redes digitais para disseminação de conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula.

Notamos pelo nosso convívio em cursos de graduação e pós-graduação online, que a compreensão da TIC pela maioria dos professores ainda é novidade. A preparação do profissional docente necessita ser mais bem elaborada na sua formação inicial, ainda na sua graduação, para estimular suas habilidades, no sentido de construção de competências e segurança para selecionar os instrumentos e melhorar sua formação profissional na utilização das TIC e dos meios de comunicação, na interação nas redes sociais, nos sites de busca e outros recursos.

Nesses espaços virtuais, são produzidos códigos que podem incluir ou excluir um usuário de maneiras diferenciadas, *fórum* ou *chat*, ou *grupos sociais* dispostos nessas redes.

Por outro lado, as tecnologias se mostram sedutoras pelas imagens e acesso rápido aos conteúdos pode despertar no estudante mais interesse para aprendizagem, se tiver acesso aos conteúdos via *e-mails*, mensagem de celular, *facebook* e outros.

Por isso, o professor deve conhecer a diversidade tecnológica para que possa explorá-la de várias maneiras, pela pesquisa, troca de informações de assimilação mais fácil e agradável.

De acordo com Valente (1993):

O computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de ensino. Isto tem acontecido pela própria mudança na nossa condição de vida e pelo fato de a natureza do conhecimento ter mudado. Hoje, nós vivemos num mundo dominado pela informação e por processos que ocorrem de maneira muito rápida e imperceptível. Os fatos e alguns processos específicos que a escola ensina rapidamente se tornam obsoletos e inúteis. Portanto, ao invés de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a buscar e a usar a informação. Estas mudanças podem ser introduzidas com a presença do computador, que deve propiciar as condições para o estudante exercitar a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente. (VALENTE, 1993, p.6).

O computador, o celular e qualquer instrumento de acesso à internet, ao inserir as pessoas nas redes sociais, podem formar ambientes virtuais de variadas trocas de experiências, podem aproximar saberes e diminuir escalas espaço/temporais. Na educação, pode aproximar professores de estudantes, e ainda impulsionar a formação continuada de profissionais, ao fomentar o acesso à informação, necessária à formação de opiniões para a prática de posicionamentos em relação ao mundo.

Na era da sociedade digital, devemos aprender a atribuir valor a todas as fontes didático-pedagógicas informacionais, no sentido de inovação de códigos e linguagens para a produção e reprodução de novos conhecimentos.

Dessa forma, tanto o professor quanto o estudante, ao se relacionarem nas redes virtuais de ensino, podem flexibilizar e determinar o tempo que poderão disponibilizar para se dedicarem à sua aprendizagem. Almeida (2006) ressalta:

Em meio às diferentes dúvidas e posições, um dado se afirma: o domínio dos saberes informacionais não se dá por osmose, como muitas vezes pensa o senso comum. Demanda processos intelectuais complexos, dispositivos informacionais, mediações pedagógicas e a implementação de ações que implicam tanto o campo informacional como o educacional. Ações que, por sua vez, eram desconhecidas no passado, já que as relações com a informação eram de natureza distinta. Não conhecíamos ritmos cognitivos como os atuais, que beiram a vertigem, produzindo saturação, estresse informacional (ALMEIDA, 2006, p.15).

A compreensão da educação no mundo digital, principalmente a partir do computador, como um instrumento e veículo de acesso à internet interferiu na política da educação, no papel do professor e, conseqüentemente, nas suas competências e habilidades em sala de aula, que se traveste dos resultados da integração de diversos estudantes e com os demais sujeitos inseridos nas redes digitais.

Quando o aluno utiliza o computador para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma poderosa ferramenta de conexão com o saber já constituído, acumulado e disponibilizado como informação. Neste contexto, o espaço virtual vai propiciando ao ensino condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletindo sobre os resultados obtidos e depurando suas ideias através da busca de novos conteúdos e novas estratégias de análises.

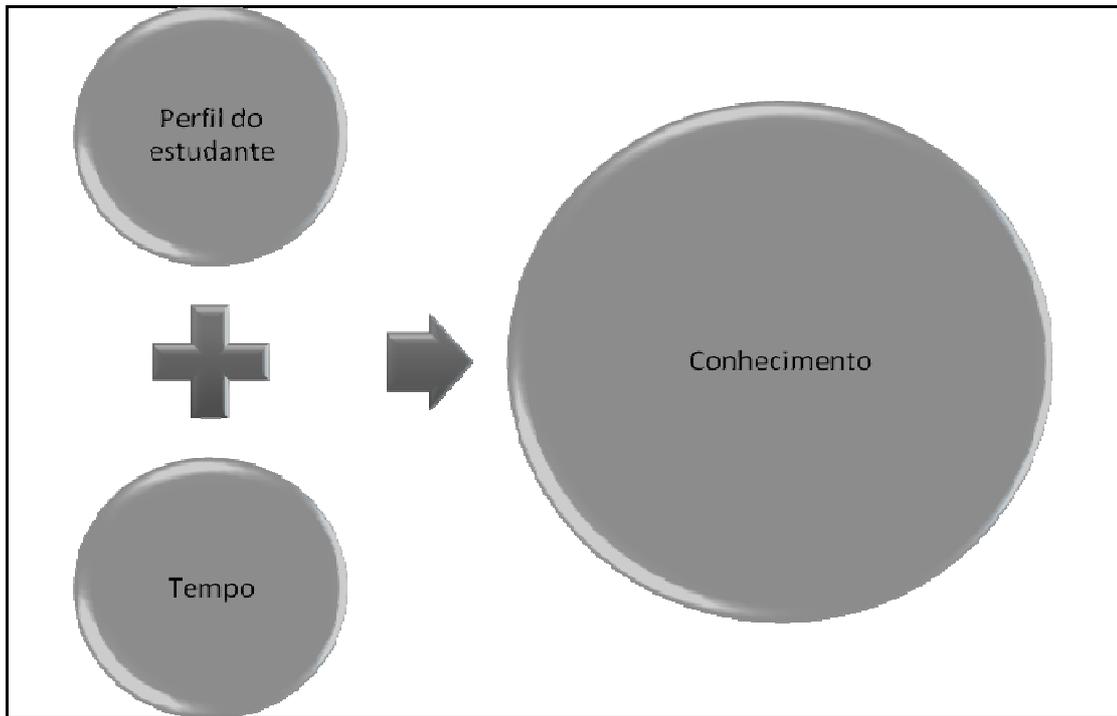
A informação, a comunicação, a reprodução e a partilha do conhecimento podem ser processadas pelos sujeitos e distribuídas pelas redes do espaço virtual. Todavia, essa apropriação depende de dois elementos fundamentais, o primeiro elemento é o perfil do sujeito que está inserido nesse espaço, e segundo é a administração do tempo. Ou seja, é sua formação e intimidade com o espaço virtual pelas TIC, quando e como se apropria e se utiliza do conteúdo nesse espaço.

Sendo assim, o tempo e o perfil do sujeito são decisivos na aquisição de competências e habilidades significativas, bem como na aquisição de um novo conhecimento. Por outro lado, o sujeito, ao administrar seu tempo no espaço virtual e buscar novas informações, é capaz de processar a comunicação e descobrir formas de domínio da linguagem e dos códigos e, assim, consolidar o seu ensino-aprendizagem.

O espaço virtual permite a capacidade de combinar os meios visuais à linguagem das informações. Essa combinação, impulsionada pela relação existente com o sujeito ancorada nos conteúdos didático-pedagógicos ajuda a impulsionar a aprendizagem.

É fundamental que o sujeito se considere inserido nas tecnologias através da educação e participante das inovações da sociedade digital. Pois a internet oferece um imensurável potencial pedagógico, capaz de enriquecer a forma de pensamento do estudante de maneira individual ou coletiva nos diversos espaços virtuais de ensino. Vejamos essa articulação na figura 11.

Figura 11- Principais elementos para construção do conhecimento no espaço virtual de ensino



Autora QUEIROZ, A.M.D. (2016).

O fato é que o espaço virtual pela internet, com suas redes conectadas em tempo real, passou a ser utilizado para o aperfeiçoamento, a qualificação profissional, para o lazer e indispensável na educação de crianças, jovens e adultos. Os usos se desenvolvem por meio de jogos interativos ou educativos, grupos de amigos ou de estudos, dentre outros.

Com isso, a educação se vê obrigada a adequar-se a outra realidade, diferente daquele modelo tradicional de educação presencial, no qual o conteúdo deveria ser memorizado, para outra realidade, que transforma habilidades individuais na produção de conhecimento por redes instantâneas.

De acordo com Tornero (2007), podemos praticamente falar de uma revolução temporal. A velocidade com que a informação circula, aproximada a velocidade da luz, transformou todos os tempos conhecidos da humanidade. Mudou os ritmos de trabalho, de produção e de distribuição de mercadorias. Os encontros entre as pessoas não demoram mais do que o tempo necessário para uma chamada telefônica ou um *e-mail*. As notícias são conhecidas em poucas horas ou, até mesmo, no instante imediato. Os serviços são oferecidos *on-line*. Em termos gerais, os cidadãos midiáticos encontram-se acessíveis e disponíveis para a comunicação durante a maior parte do seu tempo ativo.

O tempo de espera condensou-se e a tendência é para sua redução a zero. O mesmo sucede com o tempo de resposta, e vemo-nos agora obrigados a responder imediatamente a uma chamada, ou a um email. [...] A velocidade com que transmitimos as nossas expressões, reações e mensagens é, também, cada vez maior. Estes procedimentos permitem-nos entrar em relação com os tempos das outras pessoas em condições de instantaneidade, tal como nos fazem viver o nosso tempo pessoal de uma maneira totalmente diferente (TORNERO, 20007, p. 199).

Advertimos que o tempo se tornou determinante nas tomadas de decisões das pessoas. A velocidade das ações, por um lado, se realiza de maneira opressora, limitando o poder nas escolhas do tempo de lazer, trabalho ou estudos, mas, por outro lado, de maneira libertadora, devido à grande quantidade de possibilidades de tempos disponíveis para as ações nos espaços virtuais.

Os usos de diversas mídias (televisor, vídeo e rádio) já não atendem as necessidades dos estudantes, pois, pelas redes da internet, o estudante consegue acessar a informação e interagir com diversos conteúdos e desenvolver suas próprias habilidades de processar informação, em qualquer momento, para aquisição dos conhecimentos necessários ao processo de aprendizagem.

O Estado tem desenvolvido políticas de participação nas inovações tecnológicas, com reformas nas diretrizes educacionais para inclusão digital, por exemplo a EAD Universidade Aberta, com o objetivo de estabelecer renovação da metodologia e, gradativamente, adequar-se às tecnologias atuais, já que as redes da internet tornaram-se instrumentos de acesso ao espaço virtual incorporado à vida cotidiana de muitas pessoas.

Com os usos das novas tecnologias, parte da aula presencial está sendo incorporada em diversos ambientes dos espaços virtuais de ensino. Deixa de ser fixa e constante para se tornar flexível.

Segundo Moran, (2001. p. 39) “Hoje, o tempo e o espaço são cada vez mais flexíveis e enriquecidos com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam”.

Concordamos com Kerckhove (1995) quando ele defende que as novas mídias eletrônicas estão a tornar-se ambientes intermediários, alterando a realidade íntima das nossas psiques privadas e fornecendo uma ponte para o mundo exterior. Efetua uma espécie de mediação social numa única e contínua extensão dos nossos poderes pessoais de imaginação, concentração e ação. Funciona largamente como uma segunda mente, que, em breve, pode ser dotada de mais autonomia do que talvez desejássemos.

Essa segunda mente autônoma cada vez mais se incorpora no cotidiano das pessoas, independente do seu desejo, como uma condição de estar inserido na sociedade da era digital. Portanto, a produção, a partilha de conhecimentos e as relações tecidas no

processo ensino-aprendizagem dependem de diversos fatores, a saber: a possibilidade de acesso às tecnologias da internet, as formas de transmissão e recepção da informação e o tempo de dedicação ao conteúdo.

Sendo assim, identificamos a relevância da maneira como os sujeitos conseguem administrar suas ações em sua segunda mente. Portanto, as escolhas do sujeito podem ser determinantes no processo de ensino-aprendizagem no espaço virtual.

Por isso, é de grande relevância o entendimento das ações individuais e coletivas dos sujeitos na educação da Universidade Aberta, por contribuir para que os sujeitos tenham nas redes dos espaços virtuais em qualquer modalidade de educação. Ou seja, mesmo estando inseridos na modalidade de educação presencial, os sujeitos tecem nas redes das TIC nos espaços virtuais.

Nesse contexto, nossa percepção geográfica nos conduziu a várias reflexões sobre os modelos das licenciaturas, considerando-as fundamentais na formação do profissional docente “navegador” para poder ser capaz de ensinar a “navegar” nas redes das TIC. Por conseguinte, discutiremos em específico a respeito da licenciatura em Geografia em meio aos espaços virtuais das redes das TIC.

6.3 O curso de licenciatura em Geografia no espaço virtual de educação

Advertimos que não é intenção desta tese elencar considerações sobre vantagens ou desvantagens do ensino online. Nossa abordagem considera, principalmente, o uso do espaço virtual para o ensino aprendizagem que transforma as relações dos sujeitos envolvidos e, de modo geral, possibilita ser analisado por abordagens geográficas em meio à educação a distância na Universidade Aberta.

Durante todo o trabalho, direcionamos nossa preocupação para mostrar o ensino que se evidencia nesse espaço, buscando entender melhor as implicações e as possibilidades das pessoas inseridas em diversos recortes desses espaços virtuais.

Nossa abordagem mostrou que, apesar da resistência de muitos professores, o profissional docente é cada vez mais propenso a receber um tipo de público, seja infantil, jovem ou adulto amplamente contextualizado com espaços virtuais diversos, como os de lazer, de trabalho ou de estudos.

Nesses espaços, os sujeitos se veem bombardeados de todo tipo de informação e encontram dificuldades de seleção de conteúdo e de gestão de tempo.

O professor está diante de outra realidade de sala de aula, tanto no ensino presencial como no ensino a distância. O que pode ser evidenciado pelo acesso do estudante ao espaço virtual durante todo o seu cotidiano. Em razão disso, o diálogo e o contato entre os estudantes não necessitam ser próximos ou afetivos, como anteriormente era desenvolvido no ensino tradicional e presencial.

É notório que estamos diante de um mundo tecnológico no qual tem ascendida uma nova geração de professores que chega para atuação profissional com uma formação digital vinda do cotidiano e que insere tal experiência no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, necessitamos de mais inovações metodológicas, para lidar com os estudantes sedentos de espaços/temporais digitais e aulas mais dinâmicas, atualizadas e abundantes em conteúdos.

Encontramos nas duas modalidades, online e presencial, um de fomento à busca do conhecimento nos estudantes pelo manuseio das ferramentas midiáticas da internet. Pois, inseridos no espaço virtual, é possível associar imagens e sons às informações e ao conteúdo.

Por esses motivos, sugerimos ao currículo da Licenciatura em Geografia uma disciplina direcionada à formação inicial do professor que contemple as suas habilidades e competências para lidar com um público intimamente ligado aos espaços virtuais..

Tal proposta não se direciona para preparar o professor tão somente para lidar com o manuseio do instrumento tecnológico, como o computador ou outros, mas, sim se direciona para a necessidade de esse profissional entender o espaço virtual das redes das TIC, a fim de saber interagir com o público inserido na sociedade digital. E, assim, ser capaz de direcionar o estudante no sentido da seleção da informação, que seja relevante para sua formação e aprender a lidar com a gestão do tempo, seja no espaço virtual no seu dia a dia, ou durante o seu período de estudos de modo geral.

Compreendermos a necessidade de o profissional da educação conseguir capitalizar as possibilidades que podem emergir da sociedade cada vez mais ligada a espaços virtuais nas redes das TIC. Essa estratégia pode ser significativa na formação inicial do professor e na preparação da sua prática docente, em especial nos conteúdos de Geografia. Seu principal objetivo são as relações de produção e reprodução dos sujeitos nos diversos espaços da sociedade.

A intenção é refletir a respeito de novas possibilidades de formação docente para o trabalho na sociedade digital. Os estudantes estão cada vez mais envolvidos com variados

espaços virtuais das redes sociais, por exemplo redes online de educação, como as da Universidade Aberta, ou módulos online que se realizam nos cursos presenciais, ou até mesmo cursos de modalidade presencial.

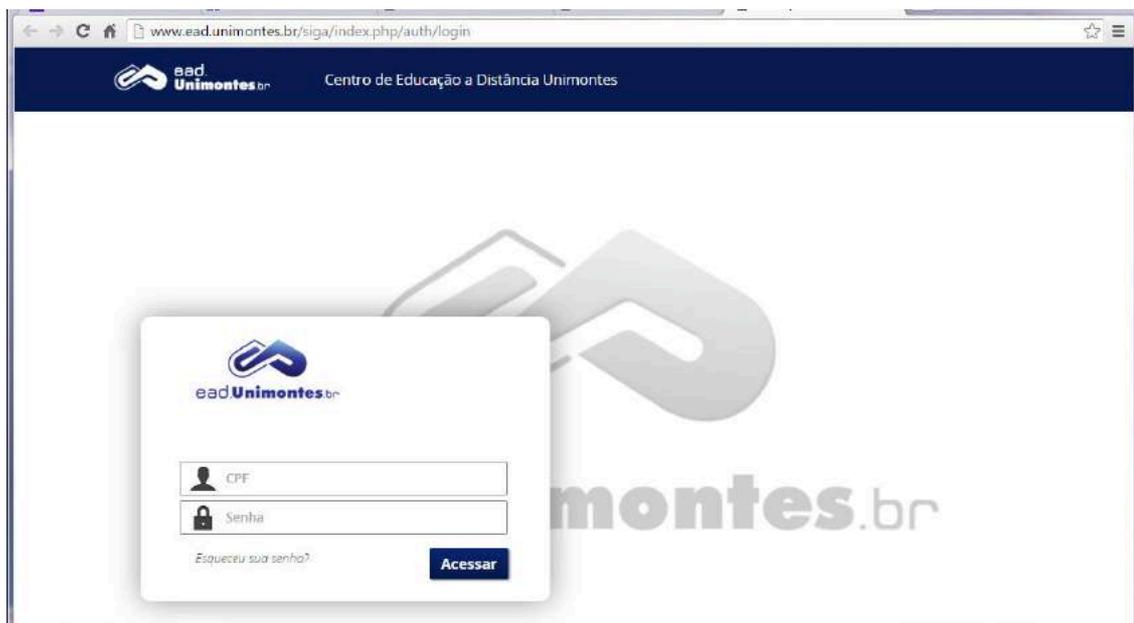
Chamamos a atenção para o fato de que as duas modalidades, presencial e online, possuem metodologias semelhantes, e ambas, de uma maneira ou de outra, estão inseridas nos espaços virtuais abarcados pelas redes das TIC. Essas redes estão distribuídas em ambientes diversos, tanto para o ensino/aprendizagem, quanto para as demais relações cotidianas das pessoas, como sociais, comerciais e outras de maneira geral.

As investigações desenvolvidas até aqui trouxeram pistas para identificarmos as necessidades da educação nesse contexto. Apresentaremos uma proposta de disciplina voltada para a formação do profissional docente, que compreenda o seu papel mediador, entre a informação e o indivíduo inserido no espaço virtual como um todo.

Partimos do entendimento das interações que acontecem nos espaços virtuais de ensino da Universidade Aberta. Para isso, descrevemos o espaço da Universidade Aberta do Brasil a partir da experiência como professora, dos conceitos apresentados pela Unimontes (2016) e das informações resultantes do trabalho de campo na Universidade Aberta de Lisboa (2015).

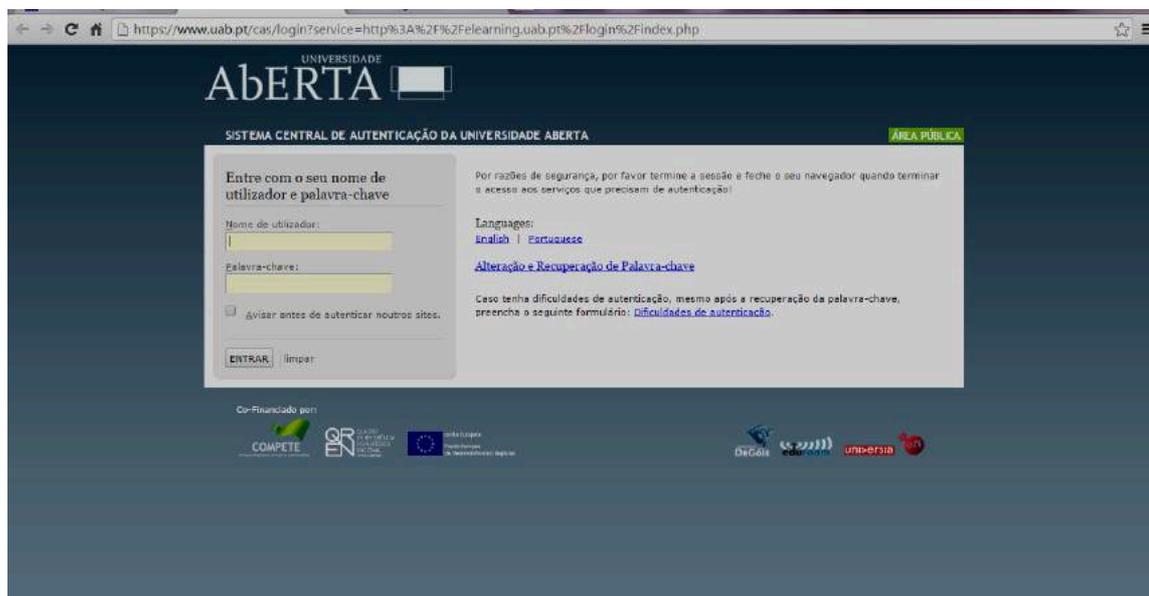
Dando seguimento à discussão, é importante lembrar que a plataforma de acesso aos cursos, no caso da Universidade Aberta, se desenvolve pelo *moodle*. Neste ambiente virtual, são cadastrados os profissionais e os estudantes, que dependem de uma senha de acesso para ingresso. No *moodle*, estão disponibilizadas as salas e os espaços colaborativos de ensino/aprendizagem, o *chat*, o *fórum*, o *Wiki*, o *Diário de Bordo*, as *Atividades/tarefas* e outros. Vejamos, a título de ilustração, as figuras 12 e 13.

Figura 12- Página de acesso ao Ambiente virtual Unimontes (2016)



Fonte: Disponível em <http://www.ead.unimontes.br/siga/index.php/auth/login>. Acesso em Janeiro de 2016.

Figura 13- Página de acesso ao Ambiente virtual da Universidade Aberta de Lisboa (2016)



Fonte: <https://www.uab.pt/cas/login?service=http%3A%2F%2Ffelearning.uab.pt%2Flogin%2Findex.php>. Acesso em janeiro de 2016.

O *Chat* é uma ferramenta de comunicação síncrona, na qual há necessidade de que os participantes da discussão estejam conectados simultaneamente para que o processo de comunicação seja efetuado, sendo uma conversação em tempo real. A característica de comunicação simultânea é uma grande contribuição para a interatividade na EAD, por

permitir a discussão em rede das atividades apontadas, das dúvidas que existam sobre o conteúdo do material e das propostas em grupo.

O chat pode ser utilizado para avaliar de modo formativo os grupos ou cada estudante. Para isso, o encontro deve ser gravado. Com esse registro, o professor consegue avaliar tanto o desempenho dos estudantes quanto o seu nessa interação e reavaliar, traçando novas estratégias para os futuros encontros virtuais.

O *Fórum* pode ser usado de modo independente ou associado a outras ferramentas. No fórum, o estudante pode expressar sua opinião. É uma ferramenta assíncrona e sua aplicação envolve aspectos qualitativos e quantitativos, sendo um espaço para debate, troca de ideias entre todos os participantes.

O fórum permite ao professor ou tutor avaliar as capacidades de formar opiniões e argumentos individuais ou entre os colegas do curso.

Wiki é uma ferramenta online capaz de permitir cooperação e colaboração entre pessoas, visando à construção conjunta de um produto final e à aprendizagem significativa, ou seja, um resultado final de um projeto previamente acordado entre professores e alunos. Não existe controle do professor ou do tutor, esperam-se as contribuições de todos sobre o texto, respeitando um tema central que foi previamente proposto. Essa ferramenta é proposta no ambiente virtual como um princípio estratégico no desenvolvimento de variadas habilidades, entre elas a de escrita e leitura, demonstrando a relevância da ferramenta. *Wiki*, portanto, é um conjunto de documentos criados de forma coletiva no ambiente da internet. Ressaltamos que uma página Wiki é uma página Web em que as pessoas podem criar diretamente no navegador web.

Diário de Bordo é um instrumento que permite o registro, pelo estudante, de assuntos diversos, atividade, percepção, dificuldade, o que entende ser elemento relevante no seu andamento no curso. Ele é um espaço opcional e deverá ser compartilhado apenas com o professor/tutor do curso. O diário de bordo favorece ao estudante a postagem de suas reflexões sobre um tema e o relato do seu processo de aprendizagem.

Atividade/Tarefa versa sobre a descrição de uma atividade a ser desenvolvida pelo estudante. As tarefas permitem ao professor/tutor ler, avaliar e comentar as produções dos alunos. São realizadas preferencialmente nos modos de “escrita online”, exclusivo para envio de textos simples, ou “envio de arquivo único”, para ser verificadas, posteriormente, pelo professor/tutor.

Podemos dizer que a atividade/tarefa consiste na descrição de uma atividade a ser desenvolvida pelo estudante e ser enviada ao professor/tutor em formato digital no ambiente

virtual de aprendizagem utilizado pelo curso. É essencial considerar metodologias diferenciadas com instrumentos específicos para aferição do conhecimento dos alunos, como *o fórum, o Chat, o Wiki, o Diário de Bordo, a Atividade/Tarefa*

Na avaliação à distância, o docente deverá repensar o uso da avaliação e sua postura diante dos resultados descobertos, repensar ainda como desenvolver um conteúdo significativo em que a nota não tenha importância central, mas, por meio da nota e durante todo o processo, identificar habilidades dos envolvidos e quais as mudanças precisam ser feitas, através de uma avaliação reflexiva e crítica, evidenciando a continuidade da avaliação enquanto o professor acompanha a construção do conhecimento pelo aluno.

Portanto, devemos rever as metodologias, os instrumentos e utilizar mecanismos que possibilitem apurar habilidades, posição e problemas dos alunos, incluindo também um processo de organização e interpretação dos resultados advindos da avaliação, pois o processo de avaliar na Educação a Distância deve ser grande aliado de todo processo de ensino, em torno das possibilidades das TIC. Sobre a avaliação na Universidade Aberta, a professora Filomena (2014) afirma:

[...] há uma necessidade de maior interação entre os estudantes nos fóruns. Para o primeiro ciclo (as licenciaturas) para os alunos participarem dos fóruns as participações são avaliadas. [...] os resultados dos trabalhos de campo são transformados em projetos que, após apresentados, em alguns casos podem ser publicados, mas não é normal, alunos nas licenciaturas realizarem publicações científicas. Não é uma meta de Bolonha¹⁴, pois as licenciaturas são consideradas como uma fase inicial do processo de formação do investigador.

Observamos que as licenciaturas nos ambientes virtuais, por intermédio dos *fóruns, chats* não são suficientes para promover as interações e participações entre os sujeitos envolvidos no processo.

De fato, os profissionais capacitados para atuar nos diferentes espaços virtuais podem explorar as diversas redes sociais e facilitar maior interação e participação de todos em busca da aprendizagem colaborativa.

Conforme o professor José António Marques Moreira (2014), para a graduação, as *avaliações* são formativas e presenciais obrigatórias, aproximando o presencial do curso a distância. Mesmo no ensino presencial, há autonomia do estudante, que escolhe a forma de ir

¹⁴ **Processo de Bolonha** — é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha. A declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e estabeleceu em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas dos seus sistemas de ensino. Revista de Educação; Coimbra (2006). Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~jfqueiro/Bolonha-formacao-de-professores.html>. Acesso em janeiro de 2015.

construindo seu conhecimento. Os *objetivos*, seja o presencial ou a distância, vão na mesma direção. A *metodologia*, apesar de ocorrerem as provas presenciais pode ser diferenciada pelas potencialidades imediáticas do ambiente online. Do ponto de vista da *avaliação*, há uma rigidez, diferente dos MOOC, que não dão certificados, apenas pontuam para aquisição das competências subjetivas. As avaliações não são aplicadas para avaliar o conhecimento. Não são necessárias provas e exames de práticas conservadoras. As memorizações não são mais importantes. Ainda sobre *avaliação*, de acordo com o professor Pedro Pereira (2014):

[...] o atendimento virtual ao aluno é diferenciado se comparado ao presencial, mas a avaliação é a mesma forma. [...] dificuldade de elaborar uma avaliação para o ensino virtual diferente do formativo. Metodologias diferenciadas para UAb, poderia haver mais formas de avaliação. Deveria ter uma visão mais de conjunto na perspectiva da avaliação. Métodos de avaliação diferenciados.

Concordamos com o professor Pedro Pereira que o perfil do estudante no curso online é diferenciado, por isso a avaliação do seu percurso, durante o curso, também deveria ser diferente do modelo de avaliação formativa, pois essa estrutura foi adaptada para cursos presenciais.

A descrição do espaço virtual de ensino da Universidade Aberta nas licenciaturas serviu para confirmar as relações de semelhanças com os cursos presenciais no conteúdo, na forma de avaliar o estudante, no direcionamento do ensino por meio de avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica, que rever todo o processo didático desenvolvido.

Assim, nossa atuação na docência continua sendo repetida muito do ensino pedagógico da modalidade presencial no ambiente virtual de ensino. Mas, considerando que o perfil dos estudantes, o atendimento do docente ao estudante e o tempo de dedicação docente e discente aos cursos são diferenciados, então o professor deveria receber formação que orientasse suas ações para o ensino online, por exemplo quanto ao tempo para trocar informações nas redes sociais com colegas de curso ou professores, pesquisar fontes bibliográficas diversas, possuir informações atualizadas e outros.

Visualizamos várias possibilidades de inserção nos espaços virtuais, via redes sociais da informação e comunicação. Isso serviu para pensarmos que o acesso do estudante ao conteúdo no espaço virtual não pode ser mensurado apenas por meio de avaliação formativa. Pois a quantidade e qualidade do conhecimento que porventura o estudante possa adquirir só podem ser conquistadas pela forma como este se insere no espaço virtual como um todo.

Aconteceram mudanças significativas e inegáveis na sociedade de modo geral, pois, conforme já pontuamos no decorrer do texto, atualmente existe inserção da maioria das pessoas, de uma maneira ou de outra, nos espaços virtuais.

Contudo, consideramos que a metodologia para educação não mudou com a modalidade de educação online, houve uma adaptação do ensino tradicional para esse modelo de ensino.

Por isso, desde a formação inicial para docência, presencial ou online, torna-se necessário pensar em estratégias de gestão das informações e do tempo dos estudantes para o ensino-aprendizagem. Estes se encontram diante de uma abundância de informações instantâneas, desprovidas de tempos fixos e sem limites de distância. Castrogiovanni (1998) ressalta:

Com a globalização, há uma tendência de tornarem-se tudo representações estilizadas, realidades pasteurizadas e virtuais. O específico precisa ser homogeneizado, integralizado nos padrões universais. Tudo se globaliza, como se as coisas, as pessoas e as idéias se transfigurassem pela magia da multimídia. É preciso perceber não mais pelas emoções, pelas experiências, mas pelas sensações provocadas pelos meios de comunicação. São eles que nos robotizam os sentimentos (podem existir ainda sentimentos?). [...] É básico que o ensino da geografia, principalmente no ensino fundamental, analise e textualize o locacional, as diferenças, os conflitos e as ansiedades dos alunos (CASTROGIOVANNI, 1998, P. 84).

A afirmação mostra que, apesar das tendências globalizantes das TIC, não conseguimos eliminar tradicionalismos dos modelos de educação presencial para o online.

Dessa maneira, refletimos acerca das contribuições da licenciatura em Geografia, no desafio de formar professores e investir na preparação do profissional atento às mudanças metodológicas de ensino-aprendizagem e seguro para explorar as possibilidades dos diversos espaços virtuais.

Consideramos que o currículo das licenciaturas deve pautar-se, desde a formação inicial do professor, em torno das possibilidades globalizantes das TIC, conduzindo para reflexões nos usos das potencialidades e nas resoluções dos entraves de emissão e recepção das mensagens que se originam nessas redes.

O trabalho do docente precisa estar centrado na gestão da grande quantidade de informação, a fim de que realmente se efetive a comunicação e construção de ideias, a serem transformadas em reprodução de conhecimentos.

Tudo isso deve ser pensado na licenciatura de Geografia, tanto para o profissional que deseja atuar no ensino presencial como no ensino online. Para Cavalcanti (2002):

Esse enriquecimento das diferentes interpretações na Geografia conduz à necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade, para refletir sobre a problemática espacial à luz das contribuições de uma teoria social crítica. Conceitos como os de estado, nação, cultura, imperialismo, dependência, centro, periferia, marginalidade, muito importante no pensamento geográfico, estão sendo colocados em questão, sobretudo com a globalização da sociedade, seja por ganharem conotações substancialmente novas, seja por terem perdido seu poder explicativo (CAVALCANTI, 2002, p.16).

Se considerarmos as formas de interpretação e o poder explicativo do papel da Geografia no cenário geopolítico, econômico e social da globalização mundial, uma disciplina para o curso de licenciatura pode ser pensada para direcionar e fazer com que o profissional perceba sua inserção nos diversos espaços virtuais distribuídos pelas redes das TIC na sociedade.

Para seguir nessa abordagem, torna-se relevante apresentar iniciativas de regulamentação para efetivar a utilização das tecnologias na educação básica no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), no art. 32, inciso I, apresenta a necessidade da compreensão da tecnologia. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, propostos pelo MEC, a tecnologia no ensino adquiriu grande importância. Pontuam a questão da tecnologia no ensino da Geografia.

A incorporação das novas tecnologias só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. (PCN, 1997, p. 27).

A proposta de disciplina para a licenciatura de Geografia deve ser incorporada ao currículo, no sentido de contribuir na qualidade do ensino, e ser articulada às novas tecnologias, em qualquer ambiente educacional.

Por isso, concordamos com Puerta e Nishida (2007), quando diz que, na última década, surgiu um novo mundo no campo das telecomunicações, e que cumpre à escola como espaço celular da sociedade acompanhar essa revolução tecnológica para que os educandos sejam cidadãos da cibercultura. Isto é, aprender a usar essas tecnologias como ferramentas auxiliares nas tomadas de decisões críticas. Com isso, toda aula deve ser planejada e o objetivo deve estar claro para a seleção do conteúdo, seja em filme, em vídeo, em jogo, em software ou em texto. O método de trabalho deve ser coerente com as abordagens planejadas para atingir os objetivos.

Puerta e Nishida (2007) concluem que a multimídia pode ser considerada uma ferramenta moderna que busca novas tecnologias, trazendo de volta ao aluno o prazer da

descoberta. No ensino, ela existe para auxiliar e completar as aulas, e não para tomar um lugar do professor. Colabora o autor Lévy (1993), acrescentando:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrelas, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p. 33).

Observamos que os diversos instrumentos e ferramentas ligados às conexões das redes da internet são práticas comuns em muitos ambientes. Entretanto, para a educação, os nós, os códigos e a linguagem necessitam ser identificados pelo professor mediador, para permitir a navegação direcionada ao ensino-aprendizagem. Portanto, uma disciplina específica com o objetivo de habilitar o professor a navegar nessas redes pode ser fundamental para contribuir no processo de formação integral do sujeito.

Ambientes mais distantes podem ser facilmente alcançados com um simples toque no mouse ou monitor. Por isso, o professor se torna o elo entre o conhecimento que emerge dessas tecnologias, transformando o processo de aprendizagem. Constrói juntamente com os alunos uma educação em espaços virtuais, para além de uma sala de aula tradicional. Os muros das escolas, as paredes das salas de aula desaparecem nos espaços virtuais de ensino.

Seguindo nesse debate, por intermédio da licenciatura em Geografia/Unimontes, Zuba (2013) apresenta os caminhos da formação do professor de Geografia e as especificidades da formação desse profissional no norte de Minas Gerais. A autora apresentou os princípios norteadores para a formação de professores para a Educação Básica: da competência e a coerência entre formação e exercício profissional.

Zuba (2013) mostrou os caminhos da estrutura curricular do Curso de Geografia da Unimontes, que, em vigor até 1967, foi alterada em 1972, com a inserção da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), permanecendo sem alterações até o ano de 1986. Outra estrutura foi organizada em 1987, sendo que, em 1994, a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros foi suprimida. A estrutura curricular em regime anual seguiu a norma nacional, todas as faculdades seguiam o mesmo modelo de formação de professores. E, em 2002, na Unimontes, foi elaborado o primeiro projeto político pedagógico do curso em regime semestral, o que concretizara a reorientação curricular para os cursos de formação de professores. Essa estrutura apresenta as disciplinas obrigatórias e as eletivas. “Ao estudarmos as ementas das disciplinas específicas da Licenciatura em Geografia, notamos nelas a

ausência da abordagem da educação. Apenas duas disciplinas explicitam elementos relacionados ao ensino de Geografia” (ZUBA, 2013, p. 94)

Zuba (2013) adverte que, quando um tema está presente no currículo, as possibilidades de serem abordados são bem maiores, uma vez que o contato na licenciatura nos faz perceber que nós, professores, extrapolamos o conteúdo que está prescrito nas ementas do PPP em várias articulações. Zuba (2013) acrescenta:

A educação geográfica deve estabelecer um caminho teórico metodológico que permita a professores e alunos ensinar e aprender Geografia diante das novas demandas do mundo. A concepção pretendida da Geografia deve ser a de fornecer subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, tanto física quanto humana, e no contexto de suas transformações, velocidade e complexidade, posto ser esta a contribuição específica da Geografia em qualquer instância, seja relacionada à pesquisa, ao ensino ou à própria vida (ZUBA, 2013, p. 102).

Zuba (2013) mostrou as dificuldades da Unimontes na construção do currículo que contemple a Licenciatura em Geografia. Ou seja, o currículo deveria estar de acordo com a formação do profissional da educação, no caso a formação do professor de Geografia. A ementa e conteúdo deveriam pautar-se pela disponibilidade da carga horária do curso.

Pela nossa trajetória docente, concordamos que, muitas vezes, em algumas disciplinas, a carga horária é insuficiente para desenvolver os temas e objetivos da ementa sugerida para o curso.

Concordamos, também, com Zuba (2013) ao defender que o currículo da Licenciatura deve ser estruturado com disciplinas e ementas compatíveis com a formação de professores. Essa formação deve ser orientada ou revista à medida que vão surgindo inovações na sociedade.

Notamos, em virtude da semelhança entre os Projetos Pedagógicos utilizados na licenciatura, no curso regular e no curso de Geografia –UAB/ Unimontes, a necessidade de orientação e definição de critérios pedagógicos atualizados, com os avanços tecnológicos voltados para a educação e a formação de professores com qualidade no norte de Minas Gerais.

No caso das licenciaturas da Universidade Aberta de Lisboa, a professora Filomena Amador (2014) afirma:

[...] não existe uma legislação específica para o ensino e learning. Existem orientações europeias como a de Bolonha. Os bons resultados são visíveis em termos de metodologia. [...] É uma tendência de educação mista entre a presencial e a distância.

A licenciatura, de maneira geral, descritas nos projetos pedagógicos não consegue combinar o currículo às necessidades de formação docente. As dificuldades na definição de orientações metodológicas, na definição de ementa e conteúdo que atenda as necessidades do curso, do seu objetivo e sua carga horária, tanto na modalidade presencial como na modalidade *e-learning* puderam ser identificadas por intermédio desse exame. Além disso, identificamos a falta de orientações pedagógicas para a definição de conteúdo e ausência de legislação específica para o ensino *e-learning*.

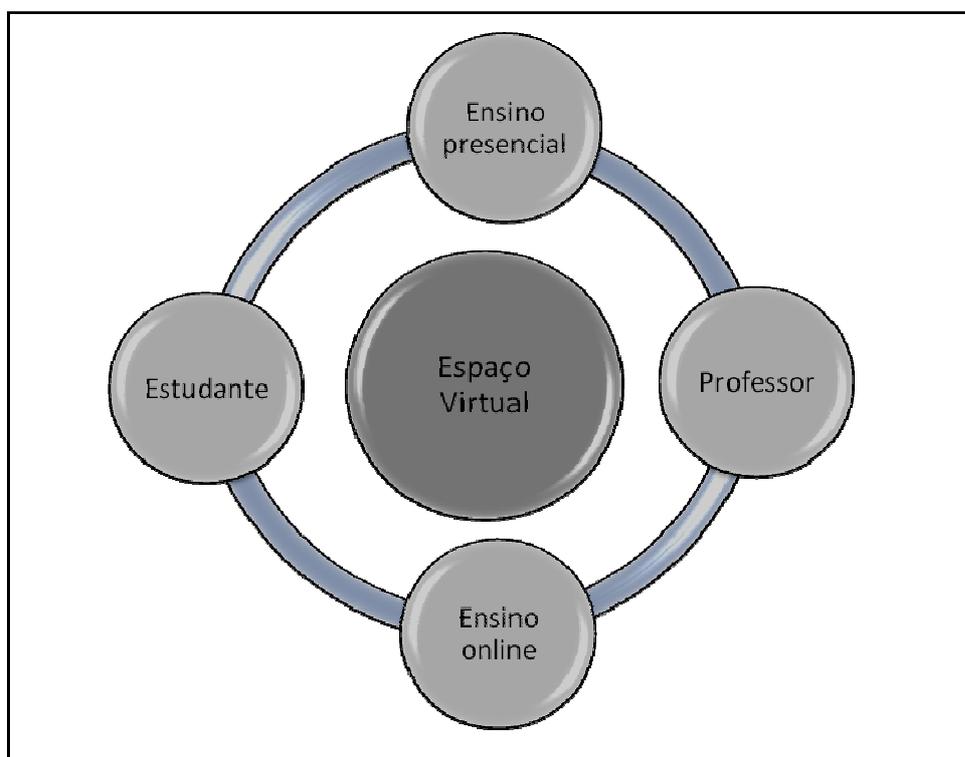
6.4 Contribuições a partir da experiência docente na UAB: Uma proposta de disciplina para o currículo de licenciatura em Geografia

A investigação do contexto das Licenciaturas presencial e, *e-learning* servira para mostrar que o espaço virtual está presente em todos os contextos do nosso dia a dia. A inserção na educação pode, e está ocorrendo, de uma maneira ou de outra, tanto no ensino presencial como no ensino online.

Concordamos com Santos e Costa (2009) de que há práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, caracterizando a educação não formal. Existem, ainda, as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino, compreendendo o que o autor denomina educação formal. Assim, pesquisar sobre a educação e sobre o ensino de geografia, particularmente, é extremamente relevante no âmbito da contribuição epistemológica da ciência geográfica.

A partir dessa análise, observa-se que a educação geográfica pode firmar bases de construção de conhecimento por meio da comunicação entre sujeitos; prática pedagógica de troca de saberes viabilizada tanto pelo professor, quanto pelo aluno, envoltos em formas de produção de conhecimentos criativos, individuais ou coletivos. Essa construção se fundamenta na prática pedagógica mediante novas abordagens tecnológicas com desafios para a aprendizagem presencial e, principalmente a distancia. Vide figura 14.

Figura 14- visualização da Educação e o espaço virtual



Autora QUEIROZ, A.M.D. (2016)

Por intermédio da abordagem geográfica, vimos que essas duas contam com redes instantâneas atemporais nos espaços virtuais, que viabilizam vários tipos de conexões entre os sujeitos que tecem, em redes de modo geral e ambientes específicos de ensino aprendizagem, o que permite ampla disseminação de grande volume de informações, as quais se comunicam e podem produzir diversos tipos de conhecimentos. Mill (2009) assevera:

A sala de aula (muito engraçada) da Idade Mídia, caracterizada por novos tempos e espaços da educação, passa a exigir um novo profissional docente, marcadamente polidocente, um trabalhador coletivo. Enfim, a educação em tempos virtuais é mais complexa, mais viva e precisa ser pensada e feita de uma forma diferente e com uma cautela não necessária em tempos anteriores à virtualidade digital. O estágio de desenvolvimento tecnológico que estamos vivenciando trouxe-nos novas possibilidades de experimentar tempos e espaços para a vida em geral e também para o mundo do trabalho e da educação (MILL, 2009, p.49).

Reitera-se, mais uma vez, a necessidade de formação do profissional docente, não apenas para manusear os instrumentos midiáticos das TIC, como exemplo o computador, mas para perceber as diversas formas cotidianas de imersão no espaço virtual. Pois, imersos nessas

redes, não dispomos de paredes fixas. A maioria das pessoas está inserida, diariamente, nesse espaço, que serve para interação entre professor e estudante, independente da sua vontade.

Consideramos que os professores e estudantes se inserem nesse espaço virtual, para além do ambiente de ensino online, pela construção de grupos em redes sociais, ou por correio eletrônico, dentre outras maneiras. Destarte, essa interação entre estudantes e professores que ocorre no espaço virtual do ambiente de ensino da Universidade Aberta se realiza no ensino presencial na forma de grupos do *facebook*, *whatsapp*, *blog* e outros. De acordo com o professor José António Marques Moreira (2014)

[...] é um modelo que pode ser mais aperfeiçoado, pois está centrado nos conteúdos e atividades. Os ambientes não respondem pior ou melhor. A melhor opção é juntar o melhor dos dois mundos. A diversidade na educação pode ser rica, não deve haver um modelo único de educação. Combinados para articular parcerias. [...] os cursos são condicionados pelas orientações diferentes do que existiam no curso colaborativo. A metodologia se direciona pela prática da instituição.

Concordamos que não deve haver um modelo único de educação para as licenciaturas. A conjugação metodológica dos cursos online e os cursos presenciais já estão se realizando pelo acesso dos sujeitos ao espaço virtual pelas redes das TIC. Daí a urgência de uma formação docente que seja munida de estratégias para lidar com um tipo de estudante bombardeado de informações. Estas circulam, indefinidamente, nos espaços virtuais das diversas redes.

Nesse sentido, em virtude da nossa formação e experiência de professora de Geografia, sugerimos ao currículo da licenciatura em Geografia uma Disciplina coerente com o contexto das TIC e as redes nos espaços virtuais.

Dessa motivação para a melhor formação profissional, pensamos numa disciplina para Licenciatura em Geografia que apresentaremos no quadro 6.

Essa disciplina surgiu das reflexões desenvolvidas durante a graduação e das inspirações oriundas da experiência docente na Pós - graduação do Ensino a Distância EaD e na Graduação da Universidade Aberta do Brasil -UAB na Unimontes.

Portanto, a Disciplina foi pensada com o intuito de contribuir com a formação profissional, oferecendo ao professor os caminhos para operacionalização e gestão das ferramentas nos espaços virtuais, caminhos esses direcionados ao ensino online, em qualquer modalidade de educação.

A disciplina se constitui por uma parte teórica, por intermédio de sugestões bibliográficas em torno de discussões sobre a educação, o ensino de Geografia, o espaço das

Tecnologias da Informação e comunicação e o conhecimento da sociedade na era digital. A disciplina também se constitui de uma parte prática, para capacitar no manuseio dos instrumentos e ferramentas multimídias, dando condições de acesso às redes sociais da internet e de elaboração de grupos colaborativos nas diversas redes dos espaços virtuais.

Vejamos o Plano de ensino dessa Proposta de Disciplina no quadro 6.

Quadro 6- Plano de Ensino de Geografia

DISCIPLINA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS USOS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GEOGRAFIA.	
CARGA HORÁRIA-	CH. TEÓRICA: 45 H
TOTAL: 60H PERÍODO	CH. PRÁTICA: 15 H 1º
EMENTA	A prática de formação para os usos das tecnologias da informação e comunicação. As redes virtuais globalizantes estão presentes em toda a sociedade. As transformações do cotidiano das pessoas em nível, local, regional ou global. A Geografia inserida no contexto da sociedade da era digital. O poder das multimídia. A Licenciatura, como campo de estudo em torno das possibilidades pelo uso e estratégias teórico/metodológica e didático/pedagógico nos espaços virtuais para o ensino de Geografia.
OBJETIVO GERAL	Capacitar o estudante a trabalhar com interpretação, leitura e produção de produtos tecnológicos aplicados à Geografia.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>Conhecer a teoria, o método e as concepções que orientam a ciência Geográfica diante da expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC.</p> <p>Reconhecer as práticas educativas da Geografia, inseridas nas redes tecnológicas;</p> <p>Identificar a Geografia nos espaços de ensino virtual, envolta pela flexibilização espaço/temporal nas redes virtuais;</p> <p>Ensinar formas de representação nas redes sociais para o ensino: interpretar imagens, códigos e as linguagens dos espaços virtuais.</p>
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	<p>UNIDADE I – A evolução das TIC e os direcionamentos para Educação</p> <p>1.1 O currículo de licenciatura e a formação de professores;</p> <p>1.2 As transformações da sociedade pelas TIC e sua influência na educação;</p> <p>1.3 Por uma licenciatura de Geografia inserida no espaço globalizante da sociedade digital.</p>

UNIDADE II – Concepções e Princípios das Licenciaturas, em meio às multimídias

- 2.1 Ensino regular, ensino virtual : definindo conceitos nos espaços virtuais de aprendizagem;
- 2.2 Bases legais e marcos normativos das práticas metodológicas e a tecnologia;
- 2.3 A educação nas políticas públicas de inclusão: a construção de propostas educativas para o ensino de Geografia nas redes TIC.

UNIDADE III – Ensino de Geografia e tecnologias em Movimento

- 3.1 A Geografia na sociedade digital: as redes sociais nos espaços virtuais;
- 3.2 O ensino nas TIC e as consequências socioeconômicas, culturais e ambientais nas discussões geográficas.
- 3.3 Em busca da interdisciplinaridade: ensino presencial, ensino online e teorias do conhecimento nos espaços virtuais de educação.

METODOLOGIA DE ENSINO

Integração Disciplinar: com um levantamento prévio dos conhecimentos dos acadêmicos sobre os conteúdos e abordagens propostas pela disciplina, indicação de outras temáticas de interesse a serem incorporadas à disciplina a partir de um debate sobre a educação, o ensino de Geografia e as TIC.

Produção Individual: processo de aprendizagem pessoal, envolvimento nas aulas, leituras, seminários, organização e qualidade teórica de produções escritas e participação solidária, presença efetiva nas aulas, encontros individuais e situações de pesquisa.

Técnicas e instrumentos: As aulas serão ministradas com o auxílio de diversos recursos como: DVD, Data Show, Cartazes, Revistas, Pincel, Quadro-Branco, Micro System, e outros.

➤ Após o término ou durante a disciplina, os acadêmicos terão a oportunidade de conectar a internet, criar acessos aos espaços virtuais, participar como receptor e emissor de informações e discutir o conteúdo com o professor e com os colegas nos grupos das redes sociais.

ATIVIDADES

Sugestão 01 – Grupo de estudo: Estimular novas produções de material didático-pedagógico, como jogos interativos;

Grupos de discussão nas redes sociais nos diversos espaços virtuais *Facebook, whatsapp, Hangout, skype* e outros;

Sugestão 02: Oficinas e trabalhos de campo direcionados à capacitação de estudantes e comunidade para o manuseio e o uso das ferramentas disponibiliza-das na internet, por intermédio de *computadores, notbook, smartphone, iphone* e outros.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	<p>As avaliações serão expressas para satisfizer as seguintes condições:</p> <p>I - tiver frequência igual ou maior que 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades previstas como carga horária no plano do componente curricular, conforme disposto em legislação superior.</p> <p>II - Concluir as atividades práticas e participar das propostas para a Disciplina.</p>
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	<p>BRASIL MEC - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental - PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>CASTELLS, Manuel, 1942. A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade; tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz- Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2003.</p> <p>MASSEY, D. B. Pelo espaço: Uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Hasbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 314p.</p> <p>MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento; Artigo publicado na Revista INTERCOM - Revista Brasileira de Comunicação; São Paulo, Vol. XVII, n.2, julho/dezembro de 1994.</p> <p>SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção . 4ª. Edição - São Paulo; HUCITEC; 2006.</p> <p>TORNERO, J.M.P. Comunicação e Educação na sociedade da informação: Novas Linguagens e consciência crítica. Porto Editora; Portugal, 2007.</p> <p>VALENTE, J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993.</p>

Autora QUEIROZ, A.M.D. (2016)

Essa proposta foi pensada no sentido de contribuir para a formação dos professores de Geografia e as licenciaturas de modo geral, na medida em que concordamos com a fala do professor José Antônio Marques Moreira (2014): *“O desempenho do estudante é subjetivo e complicado. Difícil separação entre o curso virtual ou presencial. Cada um no seu espaço. Não há possibilidade de anular uma ou outra, há possibilidade de adequar às realidades de cada um”*.

Por fim, seguiremos para algumas considerações finais, em torno dos debates desenvolvidos, com o intuito de encerrarmos essa tese sem esgotar as discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve, como objetivo principal, analisar o espaço virtual à luz da Geografia e, por intermédio da educação das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. A formação docente nas licenciaturas, do curso Regular e na modalidade de Educação a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil no norte de Minas Gerais, da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes por meio do Projeto Político Pedagógico-PPP (2008), e a Proposta Pedagógica das licenciaturas da Universidade Aberta de Lisboa/Portugal (2007) foram utilizados como objetos de análise.

A Geografia permitiu análises teórico-metodológicas que se seguiram por meio da categoria espaço em torno das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC. O Espaço das TIC, articulado à Educação a Distância do sistema Universidade Aberta na modalidade online nos permitiu desenvolver linhas de reflexão em torno do ensino, na medida em que as TIC se disseminam na sociedade e impulsionam a compreensão da sociedade inserida nas redes online dispersas nos espaços virtuais e de educação.

Constatamos, no desenvolvimento do trabalho, que a disseminação das tecnologias digitais e o acesso à internet no mundo e no Brasil seguem em curso crescente, sobretudo por meio de aparelhos móveis. As diversas redes sociais permitem pontes que ligam as pessoas aos espaços virtuais para o trabalho, o lazer, os estudos e para além da nossa imaginação.

Dedicamos uma profunda análise sobre o espaço virtual oriundo das TIC pela abordagem teórica geográfica e mostramos que o espaço virtual já vem sendo discutido em encontros científicos, por diversos autores, como exemplo no Colóquio Ibérico de Geografia em Portugal em 2014, fazendo se significar como um conceito real, amplamente utilizado e compreendido nos discursos. Esse conceito é apropriado por muitos pesquisadores de várias disciplinas como a Geografia, História, Biologia, Economia e pelas pessoas de maneira geral.

Por isso, o debate se inseriu na ciência geográfica de maneira ímpar, pois o espaço é uma das categorias geográficas de análise do seu objeto. Ou seja, o espaço é fundamental nas investigações sobre as relações da sociedade e natureza. Sendo assim, o espaço virtual se assume como um conceito real de caráter geográfico científico, amplamente utilizado na sociedade como um todo.

Nas análises apresentadas no decorrer da tese, mostramos a presença do real no termo espaço virtual, sendo identificado na disseminação de medidas do Estado ao acesso às

TIC no mundo e no Brasil via políticas públicas de inclusão, por intermédio da educação nos ambientes formais de ensino. Além disso, direcionam-se também nos diversos ambientes informais no cotidiano das pessoas.

A inserção às TIC por intermédio de políticas públicas da educação se mostra no Brasil e no contexto europeu (via Portugal) em torno da educação a distância no sistema Universidade Aberta. Nos Estados Unidos, apresenta-se por meio dos MOOC. Então, o debate sobre o ensino online, traz a luz toda a virtualidade do espaço, e se torna cada vez mais relevante às instituições de ensino, em todas as modalidades de educação distribuídas pelo espaço global.

A sedução, a fascinação das pessoas e do estudante pelas transformações globalizantes, proporcionadas pelas TIC, podem ser consideradas potencialidades na materialização do conhecimento nos diversos pontos de interseção nos espaços virtuais.

No espaço virtual, vale destacar, as capacidades audiovisuais, fortemente aguçadas pela combinação de diferentes linguagens, imagens e ritmos rápidos, obrigam-nos a adquirir novas competências e habilidades para seleção e decodificação das informações.

Além disso, estimulada pela troca de informações instantâneas, a gestão da comunicação pode ser realizada tanto pelo emissor quanto pelo receptor. As habilidades de produzir conhecimento a partir da decodificação da informação e da assimilação em comunicação estão diretamente relacionadas ao esforço pessoal de cada sujeito inserido nos espaços virtuais de ensino nas diversas modalidades de educação.

Como o objeto de estudo da tese em questão é o espaço virtual de ensino, a nossa imaginação de pesquisadora permitiu a imersão em diversos contextos de análise geográficas espaço/temporais. As investidas para novas investigações se tornaram afloradas na busca de respostas para as diversas indagações. Essas indagações vieram de experiências com o outro, dos contatos com a realidade pessoal e coletiva do cotidiano, da prática profissional docente, das habilidades e das competências que desenvolvemos por meio das relações com as pessoas em movimento nas redes. Na atualidade, esses movimentos se concretizam, principalmente, pelo avanço tecnológico.

Com isso, nossa criatividade imaginativa se desenvolveu a partir da experiência profissional docente na educação a distância na modalidade de ensino online/UAB da Unimontes, a qual fez surgir, inicialmente, diversas indagações: Como lidar com uma novidade tecnológica para o ensino? Como seria o contato com o aluno no ambiente virtual das TIC?

As apreensões foram diversas, como o receio de não conseguirmos alcançar os objetivos do curso, não dominarmos os instrumentos e as ferramentas tecnológicas, não conseguirmos passar o conteúdo aos alunos, dentre outras preocupações. Entretanto, entre nossas preocupações, a que mais nos assustava era a certeza de que a prática docente que adquirimos na nossa formação profissional seria inviável para atuar em uma sala de aula virtual. Não tínhamos sido preparados para manusear as ferramentas ou interagir com as TIC. Com isso, seria impossível desempenhar uma aula com sucesso, em uma sala no ambiente virtual de aprendizagem.

Portanto, a princípio, a prática docente nesse ambiente virtual de ensino se apresentava como um imenso desafio profissional. Isto posto, significava que a falta de conhecimento sobre o ensino a distância online nos conduzia a imaginar que a formação por meio dessa modalidade de educação não poderia ser bem sucedida. Víamos com descrédito qualquer possibilidade de sucesso em nossa atuação docente no ambiente online.

Nossa apreensão de como seria a docência nesse ambiente só pôde ser transformada a partir da experiência, da relação que conseguimos adquirir com os estudantes e da concretização das práticas de ensino/aprendizagem por meio das conclusões do curso ministrado na UAB/Unimontes em 2012. Admitimos, nesse caso, que, para atuar como professora no ambiente online, agregamos descobertas, inventamos e reinventamos possibilidades de ação e interação com os estudantes nesse espaço. Por conseguinte, aguçamos nossa curiosidade, cada vez mais, no sentido de formular caminhos e compreender como são desenvolvidas as relações nos diversos ambientes de ensino, após o surgimento das possibilidades das redes das TIC.

De qualquer forma, tínhamos de lidar com as imaterialidades dos ambientes online, já que estão postas na realidade da maioria das pessoas. Assim, a imaginação se apresentou como um método de análise repleto de subjetividade, permitindo nossa imersão no contexto das TIC e na educação do século XXI, com grande liberdade criativa de reflexão para esta tese. Tal liberdade foi ancorada nas discussões pós-modernas, as quais serviram de suporte nas muitas afirmações realizadas.

Com isso, afirmamos que as TIC proporcionam espaço/temporais diferenciados e dispersos no cotidiano das pessoas e, principalmente em torno do ensino na modalidade de educação a distância online. O Sistema UAB se apresentou como um importante instrumento de análise pela sua capacidade de dar visibilidade às estratégias e possibilidades do ensino no espaço virtual.

Identificamos que o espaço virtual suscita novos direcionamentos para a análise teórica geográfica e para a formação do professor de Geografia, por viabilizar espaço/tempo instantâneos para a partilha e produção de conhecimento por intermédio dos acessos às TIC na internet.

O ensino baseado no emissor e receptor já está posto na gênese da pedagogia tradicional da educação presencial brasileira. Contudo, para a concretização do conhecimento no contexto do espaço virtual de ensino, a emissão e a recepção das mensagens entre professor e estudante são diretamente determinadas pelo direcionamento, capacidade crítica, e principalmente o tempo e perfil do estudante.

Na perspectiva didático-pedagógica, observamos a grande semelhança na proposta metodológica de ensino nas experiências das licenciaturas da Universidade Aberta pública, nas perspectivas europeias por meio de Lisboa e na brasileira via Unimontes (PPP, 2008). Ambas apresentam a busca da aquisição de conhecimento centrada no estudante e se orientam por conteúdos e formas de avaliar os estudantes guiados pelo modelo dos cursos presenciais. Semelhantemente aos cursos presenciais, os estudantes, para aprovação nos cursos, devem alcançar, também, uma média de frequência e pontos.

Visto que a produção do conhecimento está diretamente ligada à interação do sujeito com o conteúdo, esta interação pode ser dificultada nos espaços virtuais das redes digitais pela grande quantidade e pela forma de transmissão da informação nas diversas redes sociais, principalmente em razão das diferentes formas de processamento da comunicação que são efetuadas pelos sujeitos. O público que interage no espaço virtual está munido de variadas informações, mas nem sempre as ações desses sujeitos conseguem processar a comunicação e transformá-las em conhecimento efetivo, útil à sua formação integral.

As habilidades e as competências do sujeito para adquirir conhecimento dependem do seu perfil e capacidade de interagir com várias informações, que são constantemente distribuídas pelo espaço/temporal das redes digitais, de maneira diferenciada. Não é uma questão de escolha, e sim de adaptação, já que, cada vez mais, estamos sendo orientados para esse mundo digital das TIC.

Não obstante, a construção do conhecimento nos espaços virtuais de ensino pode ser mediada pelo professor, por meio da seleção da informação que seja importante para o estudante. Além disso, o professor pode direcionar o estudante no momento do processamento da informação no sentido de gerar um novo conhecimento.

Por outro lado, a sociedade digital possui mecanismos para inserção ou exclusão de parcela significativa da população, inclusive estudantes e profissionais das licenciaturas,

que são os sujeitos para os quais as reflexões desta tese se voltam. A tecnologia dos meios de comunicação, que reduz as distâncias entre os lugares, os fatos e acontecimentos, também é responsável por aumentar as distâncias entre as pessoas, ao excluir uma parcela significativa de pessoas em grande parte do Brasil e do mundo. Ou seja, uma grande parcela da sociedade se encontra excluída, por não possuir nenhum acesso a nenhuma forma de TIC. O nível de acesso de cada pessoa à internet e a redes sociais é um dos fatores determinante para que essa pessoa esteja incluída na sociedade. Ressaltamos que uma das principais formas de exclusão na sociedade, hoje, se apresenta pela capacidade e forma de o indivíduo estar ou não conectado ao espaço virtual das redes das TIC.

Em nossas análises, mostramos que o acesso às informações disponíveis no espaço virtual das redes das TIC não significa a aquisição do conhecimento. Consideramos que o acesso ao conhecimento advém da capacidade de o sujeito assimilar a informação, processá-la e conseguir produzir um novo conhecimento. E não possuir essas habilidades pode significar a exclusão do sujeito na sociedade.

Por outro lado, o sujeito que consegue decodificar a linguagem e códigos que surgem nos espaços virtuais das redes das TIC pode tornar-se detentor do conhecimento útil à sua formação de maneira global. A inclusão digital depende do acesso às tecnologias, da assimilação de conteúdos e condições de aprendizagem, em meio à movimentação de grande volume de informações em tempo instantâneo, por redes no espaço virtual.

Admitimos que uma parcela significativa da sociedade brasileira ainda não está inserida nas TIC, e essa parcela está distante dos discursos dos líderes dessa sociedade. Isso pode ser facilmente visualizado nos dados oficiais que apresentamos das diversas formas de exclusão digital que se apresenta no Brasil. Em outras palavras, há um aumento significativo de inserção da população aos usos da internet de maneira geral, todavia grande parte de estudantes e profissionais da educação se encontram excluídos das TIC. A minha formação docente não preparou e continua sem preparar as novas gerações de professores para inovações tecnológicas.

Dentre todos os papéis que o professor tem desempenhado, devemos considerar sua importância de elo entre o estudante e as diversas redes sociais, as informações, as comunicações e os conhecimentos, que se aglutinam no espaço virtual, para que sejam úteis à sua formação integral e ao desenvolvimento social da sociedade como um todo.

O professor pode ser considerado, ainda, como uma importante ponte entre a aquisição e a produção de novos conhecimentos, no sentido de selecionar e inserir a

informação mais adequada nos pontos de interseção das redes nos espaços virtuais que se distribuem pela educação e pela sociedade.

No entanto, notamos no nosso dia a dia pelo contato profissional que, na maioria das vezes, muitos professores, até mesmo de pós-graduação, não possuem habilidades para interagir nas redes da internet, ou sequer se interessam em conhecer ou dispor de algum acesso a ela. Há uma rejeição pelas redes sociais do *whatsapp*, *facebook* e outros. Já a maioria dos estudantes, na atualidade, chega às instituições de ensino bastante, ou totalmente, inserido nos diversos espaços virtuais. Esse novo perfil de estudante, comumente, chega à instituição de ensino munido de diversas informações atualizadas.

As abordagens de investigação seguiram seu curso, e novas motivações de análise foram surgindo no sentido de ampliarmos as análises geográficas sobre o espaço virtual, na perspectiva da educação. Essas relações fizeram surgir novas indagações e outras inquietações, sobre as possibilidades e potencialidades para o ensino/aprendizagem no espaço virtual, para além da modalidade *e-learning*. Por isso, torna-se urgente, apontarmos direções para a busca de preparação do profissional ciente e munido da capacidade de ser intermediário entre esses espaços materiais e virtuais, indiscutivelmente reais no contexto do ensino.

De fato, a ciência geográfica contribuiu para mostrarmos como as TIC podem transformar a concepção espaço/temporal para o ensino e aprendizagem por meio de diferentes metodologias. Essas mudanças aumentam a responsabilidade para gerarmos um processo de transformação didático-pedagógica constante, em que todos nós temos um papel importante a desempenhar.

Nossa abordagem teórica de análise geográfica, na identificação de importantes nuances do espaço virtual, tornara-se fundamental para afirmarmos que o estudante envolto nas redes de tecnologias diversas, de informação e comunicação, torna-se desprovido de fronteiras materiais, dispõe de tempo flexível, no seu processo de ensino/aprendizagem e produção de novos conhecimentos em qualquer modalidade de educação.

A despeito de possuir um corpo docente mais preparado, identificamos, por meio da experiência, que o Projeto Pedagógico da Licenciatura de Geografia da Unimontes (ppp, 2008) para o ensino regular presencial não está direcionado para a formação de professores. Se o Projeto pedagógico da Universidade Aberta do Brasil/Unimontes possui muitas semelhanças com o Projeto pedagógico utilizado no curso presencial, então a Universidade Aberta da licenciatura em Geografia UAB/Unimontes (PPP, 2008 e PPP, 2013) também não está direcionada para formação de professores. Logo, nessas duas possibilidades de ensino da

Unimontes, coexistem muitas semelhanças pedagógicas e, sobretudo, a ausência de orientação para a formação de professores.

De modo geral, evidenciamos de acordo com Zuba (2013), e Projeto Político Pedagógico (2008) a falta de preparação adequada dos cursos de Licenciatura de Geografia da Unimontes para a formação do profissional para a docência em qualquer modalidade de educação, presencial ou à distância. Portanto, temos argumentos para afirmar a carência na formação integral de professores, tanto para atuação no ensino de Geografia presencial, quanto à distância da Unimontes.

Sendo assim, a educação, através das licenciaturas, deve assumir o compromisso de preparar o profissional capacitado para a docência com habilidades de ensino em interação na sociedade atual das TIC. Pois, independente de nossa vontade, nossas relações se movimentam nos espaços virtuais em escalas e espaços atemporais, desprovidos de fronteiras fixas locais, regionais, ou até mesmo globais.

Advertimos que não temos a intenção de fazer uma crítica vazia e limitada a ela mesma. Por isso, as investigações seguiram diversos caminhos, trabalhamos com conceitos geográficos sobre o espaço para teorização e conceituação do espaço virtual, as TIC e as medidas voltadas para a educação no Brasil e em Portugal, como mecanismo estruturante do Estado, de políticas públicas de inclusão digital, por intermédio da Universidade Aberta. Dessa maneira, identificamos, não por acaso, mas seguindo embasamentos teóricos, que há possibilidades de partilha e produção de conhecimento no espaço virtual oriundo das TIC. E, por fim, vislumbramos a necessidade de as licenciaturas se direcionarem efetivamente para a formação de professores, de maneira geral e, principalmente, para a docência capacitada para a inserção das tecnologias nos espaços virtuais de ensino proporcionados pelas TIC da sociedade atual.

Indubitavelmente, nosso interesse no espaço virtual de educação está centrado na formação de professores, enfatizando a preparação para as inovações tecnológicas e o acesso aos espaços virtuais para o ensino como parte da formação inicial do profissional docente.

Tendo em vista a abrangência dos cursos de licenciaturas da Unimontes, presenciais e online estarem distribuídos, em grande parte do norte de Minas, é indiscutível seu papel na formação profissional docente regional. Com isso, é fundamental que o curso de Geografia da Unimontes encontre caminhos, para atualização teórico-metodológica adequada para atender a formação de professores. A formação completa dos docentes da Unimontes deve ser orientada para as habilidades necessárias para explorar as ferramentas de acesso e partilha da informação nos espaços virtuais.

Pontuamos que nas duas modalidades, existem possibilidades para a utilização das diversas redes das TIC. Nas duas experiências, detectamos que alguns professores exploram as diversas redes sociais, como *Whatsapp*, *facebook*, *correio eletrônico* e outros recursos tecnológicos, fundamentais para a informação e comunicação nos diferentes espaços virtuais de educação e do cotidiano desses sujeitos. Isto é, a falta de habilidades com as tecnologias não é uma regra geral dos docentes na Unimontes.

Contudo, percebemos que no ensino, tanto presencial como online, existem sérias dificuldades de transmissão da informação do ponto A do emissor até o processamento da comunicação no ponto B, do receptor. Consequentemente criam empecilhos para a produção do conhecimento nos espaços virtuais. Portanto, existem lacunas entre a emissão e a recepção das mensagens nos diferentes pontos de acesso dos espaços virtuais.

Na educação, essas lacunas estão presentes tanto para a modalidade de educação *e-learning* como para a educação presencial. Nesse contexto, o papel mediador do professor pode ser de grande relevância nos pontos de interseção entre os espaços materiais e os espaços virtuais. Esse desafio precisa ser alcançado nas licenciaturas de modo geral e na formação do professor de Geografia.

Sendo assim, a formação profissional para a docência na Unimontes precisa urgentemente adaptar-se às inovações das TIC nos diversos espaços de ensino, presenciais ou online, para poder contribuir significativamente com a inserção da população à educação de qualidade, na sua área de abrangência regional, no norte de Minas Gerais.

Em consonância com esse pensamento, as propostas pedagógicas das licenciaturas online e presenciais devem considerar a formação integral do profissional para a atuação docente perante as inovações tecnológicas.

Portanto, o espaço virtual se destaca pela capacidade temporal e instantânea de disseminação de todo tipo de informação, interações e ações dos sujeitos. Essas relações são consideradas objetos fundamentais das análises geográficas. Dessa maneira, necessitamos de mais investigações para apontarmos mudanças metodológicas, que sejam direcionadas e significativas para a formação de professores.

Em conclusão ao que foi discutido ao longo desta tese, defendemos que a educação precisa tirar proveito das TIC nos espaços virtuais. Para isso, é necessário o envolvimento de todas as instituições, os docentes e comunidade acadêmica de modo geral e a sociedade para proporcionar acesso às redes, como *facebook*, *whatsApp* e outras redes sociais. Representam auxiliares teórico-metodológicos e instrumentos didático-pedagógicos de modo contínuo, para o ensino, na construção de novos conhecimentos, com vistas à inclusão e

formação de uma sociedade consciente da sua situação social, capaz de posicionar-se criticamente nas diversas situações conflituosas emergentes da globalização atual.

Estamos cientes de que restaram inúmeras questões a respeito das possibilidades de ações dos sujeitos no espaço virtual para a educação, em prol do ensino-aprendizagem, que ainda poderão ser investigadas. Ou seja, não estão esgotadas as discussões relativas à construção teórico-metodológica da Geografia e suas categorias, nos diversos contextos, que nesta tese se direcionou ao espaço e o papel das redes e das TIC no ensino, como instrumento capaz de inserir o indivíduo e enriquecer o papel da educação.

Por fim, esperamos que esta tese contribua para o fortalecimento dos cursos de Licenciatura de Geografia ao imaginarmos como preparar o professor para atuação docente, em meio aos espaços virtuais das TIC. Portanto, contribuímos com o debate, após sugerirmos a proposta de disciplina para o currículo de licenciatura de Geografia, descrita no quadro 6, que pode ser aplicada ao ensino superior nas duas modalidades, *e-learning* e presencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, P. (2000) - **Ensino à Distância**. Coimbra: Departamento de Engenharia de Informática da Universidade de Coimbra. Disponível em <http://student.dei.uc.pt/~pandrade/sf/texto.htm>. Acesso em 18/02/2015.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, M. G. de. **A propósito do trato do invisível, do intangível e do discurso na Geografia Cultural**. Rio Grande do Sul: Revista da ANPEGE, v. 9, n. 11, p. 41-50, jan./jun. 2013. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. ISSN 1679-768 X © 2003.

AMARILLA FILHO, P. **Educação a Distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais**. Belo Horizonte: Educação em Revista; v.27. n.02 . p.41-72. Agosto,2011.

ARAGÓN, G. C. & GORN, B. B. **El tiempoespacio, la historia y la geografía**. México: Revista de Historia de América, No. 135 (Jul. - Dec., 2004), pp. 9-25; Published by: Pan American Institute of Geography and History Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20140148>. Acesso em 29/10/2013.

BASSO, M. **Ciências humanas e ciências naturais, na visão de Boaventura Santos**. Brasília: Centro de Ciências de Educação e Humanidades – CCEH. Universidade Católica de Brasília – UCB Volume I - Número 2 - ISSN 1807-538X, 2004.

BELLONI, M. L. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **Educação para a mídia: missão urgente da escola**. São Paulo: Comunicação & Sociedade, v. 10, n. 17, p. 36-46, 1991.

BRETON, P. **A utopia da comunicação**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A. Secretaria, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 1996.

CAMPOS, F. R. P. Os professores como autores e editores de recursos educativos digitais: uma investigação-ação na escola. Lisboa: **Tese**. Doutorado em Educação. Especialidade em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, 2012.

CANOTILHO, J. J. G. **Universidade: Algoritmos da política, referencial constitucional e liberalismo universitário**. Portugal: Revista Crítica de Ciências Sociais; n° 27/28, 1989.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário; tradução de Iraci D. Poleti, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. 1942. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade; tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz- Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2003.

_____. **A Sociedade em Rede**. Tradução: Roneide Venâncio Mojer.-A Era da Informação; Economia, Sociedade e Cultura; V.10. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, I. E. de. Imaginário político e território: Natureza, regionalismo e representação. In: CASTRO, Iná Elias de et al. (orgs.). **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CASTROGIOVANNI, et. al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHARLE, C. **História das universidades**. Christophe Charle, Jacques Verger; tradução Elcio Fernandes. São Paulo: ed. Universidade Estadual Paulista; Universitas, 1996.

CHATFIELD, T. **Como aproveitar ao máximo a era digital**. Tradução de João Henriques. Alfragide; Portugal: Ed. Lua de papel, 2012.

CHRISTOFOLETTI, A. **Geografia**: Da Antiguidade à Pós-Modernidade. UNESP- Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro: Trimestral – Vol.1 N°. 2- Out./Nov./Dez, Jornal Cidade, 1997, p. 19.

COMISSÃO EUROPEIA. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité Das Regiões: Abrir a Educação: Ensino e aprendizagem para todos de maneira inovadora graças às novas tecnologias e aos Recursos Educativos Abertos. **Documento**. (SWD(2013) 341 final). Bruxelas: COM, 2013. 654. Disponível em: <http://erte.dge.mec.pt/index.php?section=1&module=navigationmodule>. Acesso em 15/02/2015.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. In: **COMTE**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1983. p. 1-39.

CORRÊA, J. O cenário atual da educação à distância. In: SENAC. **Curso de especialização à distância**. E-Book. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2005. CD-ROM.

CORRÊA, R. L. O espaço geográfico: algumas considerações. In: SANTOS, Milton; (ORG.). **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

CUNHA, L. A. **A Universidade temporã, da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: 1ª edição; Editora Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Coleção Educação em questão, 1988.

CUNHA, P. (Org). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

DIAS, L. C. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 141-162

FERNANDES, F. 1920. **A Revolução Burguesa no Brasil**; ensaio de interpretação sociológica/ Rio de Janeiro: 3. Ed. Guanabara, 1987.

FERREIRA, J. **Lugar, espaço e Geografia do real ao virtual na sociedade do conhecimento**. Lisboa: Revista da faculdade de ciências sociais e humanas, n.º 18, edições colibri, 2006. p. 59-82

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**; tradução de Raul Fiker. (Biblioteca básica) ISBN 85-7139-022-3 1. Civilização moderna 2. Estrutura social 3., São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____ **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. da G. **Historia dos movimentos e lutas sociais**: A construção da cidadania dos brasileiros. Edições Loyola. São paulo: 1995

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GONÇALVES, M. J. de O. L. A formação continua universitária: Contributo para o desenvolvimento da Aprendizagem organizacional na universidade. **Dissertação**. Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa: UNL, 2003.

GOMES, J. M. Globalização da Política: mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização Excludente**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/ Dinalivro, 1997.

HAESBAERT, R. & LIMOND, E. **O território em tempos de globalização**. Espaço, tempo e crítica. Rio de Janeiro: Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas. ISSN 1981-3732. <http://www.uff.br/etc>. 15 de Agosto de 2007, n° 2 (4), vol. 1. Acesso fevereiro de 2016.

HARVEY, D. **Condição Pós- Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HISSA, Cássio E. Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: educação**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao>. Vários acessos.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. FEUSP. São Paulo: Disponível em: <https://www.ufba.br/.htm>. Acesso em março de 2016.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org). **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

KERCKHOVE, D. de. **A pele da cultura: Uma Investigação Sobre a Nova Realidade Eletrônica**. Tradução Luís Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1997.

KOZEL, F. M. S. K. (org). **Elementos de epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.

LA BLACHE, P. V. de. **As características próprias da Geografia**. Transcrito dos Annales De Géographie, 22 (124): 289-299, 1913. Título do original: "Des caractères distinctifs de la Géographie". Tradução de Odete Sandrini Mayer.

LÉVY, P. **A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUZ, M.. A construção da racionalidade científica moderna. In: **Natural, Racional, Social**. Razão Médica e Racionalidade Científica. Moderna. Rio de Janeiro: Editora Campus: 1988, P. 15- 41.

LUSTOSA, C. A. **Milton Santos e o método de pesquisa em Geografia**. Brasília: Revista eletrônica: Tempo- Técnica-Território, v.2,N.1, 2011. p. 49-59.

LEFEBVRE, H.. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

_____. **La Production de l'Espace**. Paris: Anthropos. 1986-1974.

_____. **La presencia y la ausencia**. Contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura econômica, 1983.

_____. **Espacio y política**. Barcelona: Ediciones Península, 1976. 159 p.

LEMOS, A. & JOSGRILBERG, F. (Org). **Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil**. (Org.). - Salvador: EDUFBA. 2009. 156p.

_____. **Cibercultura e Mobilidade**. A Era da Conexão1. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ. **Anais**, 2005.

_____ **Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, A. & CUNHA, P. (Org.). **Cibercultura. Alguns pontos para entender nossa época.** Olhares sobre a Cibercultura. Sulina, Porto Alegre: 2003; pp. 11-23.

LINI – Lisbon Internet and Networks. **A Utilização de Internet em Portugal.** International Research Programme. CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, que integra o LINI, e a UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP. UMIC- Agência para a sociedade do conhecimento. LINI-Lisbon Internet and Networks institute. Lisboa: Relatório 2010.

MALIN, A.B. **Economia e política de informação:** novas visões da história. Campinas: São Paulo em perspectiva, 1994.

MACHADO, L. O. Geografia. In: **Conceitos e Temas.** Iná Elias de Castro, Et.al.3ºed.- Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001.

MARANGON C. **Crianças na era digital.** Porto Alegre: Revista Pátio Educação Infantil, v. 28, 2011, p. 40-43.

MARTINS, J. de S. 1938 - **Exclusão social e a nova desigualdade** (Coleção temas de atualidade). São Paulo: Paulus, 1997.

MASSEY, D. B. **Pelo espaço:** Uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Hasbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 314p.

MAZZOTTI, A. J. A.. GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais:** Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2a ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MATOS, E. da S. R. **Espacialidades em rede:** população, urbanização e migração no Brasil contemporâneo. / Ralfo Edmundo da Silva Matos (organizador); [autores]; Rodrigo Nunes; Cássio Francisco de Lima... [et al]. – [Editor: Fernando Pedro da Silva] – Belo Horizonte: C/Arte, 2005. 264p.

MEC, Ministério da Educação. **Educação à Distância.** Brasil: Disponível em www.portal.mec.gov.br/index.php?searchword=&option=search www.uel.br/prorh/index.php?content=legislacao/ldb.html.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. p. 29. Editora UNESP. Cultura Acadêmica. In: **Linguagem, educação e virtualidade.** Ucy Soto, Mônica Ferreira Mayrink, Isadora Valencise Gregolin, organizadoras. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249p.

MILL, D. et. al. **O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância:** O Tutor e sua importância nesse processo. São Carlos: Cadernos da Pedagogia UFSCAR. Ano 02; Volume 02 Número 04 agosto/dezembro, 2008.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá/** Jose Manuel Moran.- Campinas: Papirus Educação, 2007.

_____ Tendências da educação on-line no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

_____ Mudar a forma de aprender e ensinar com a Internet. In: **Salto para o futuro: Tv e Informática na Educação**. Brasília: MEC, SEED, 1998

_____ **Educação afetiva ou controladora?** Foco no conteúdo ou em valores? Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/controladora.htm>>. Acesso em 25/05/2013.

_____ **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em 17/03/2013.

_____ **Aprendizagem de ser educador**. Dez 2007. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/aprend.htm>>. Acesso em 31/03/2013.

_____ **Caminhos do ensino à distância**. Informe CEAD - Centro de Educação à Distância. SENAI. Rio de Janeiro: Ano 1, n. 5, out/nov/dez, 1994, p. 1-3.

_____ **Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento**. Artigo publicado na Revista INTERCOM - Revista Brasileira de Comunicação; São Paulo: Vol. XVII, n.2, Julho/Dezembro, 1994.

NERI, M. C. Centro de Políticas Sociais, CPS. FGV. Mapa da inclusão digital- **Censo**. PNA-IBGE-p.20.2010.Disponível em:
http://www.cps.fgv.br/cps/bd/MID2012/MID_FGV_CPS_Apresentacao_EMBARGADO.pdf. Acesso em maio de 2016.

MORAIS, A.C.R. **Geografia Pequena História Crítica**. São Paulo: ed. HUCITEC, 1999.

PEREIRA, A. Et al. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

PRETTO, N. e PINTO, C. da C. **Tecnologias e novas educações**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

PLATÃO. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. P. 5-57

PONTARA, M. **Português, Contexto, Interlocução e Sentido**. Volume 1. São Paulo: Moderna, 2010.

PORTAS, N. In. BALSAS, C. **Relações Sociais de Espaço- Homenagem a Jean Remy**. Edições Colibri. Lisboa: 2006, p. 187.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Universidade Estadual de Montes Claros. Pró-reitoria de ensino. Coordenadoria de ensino superior. Instituto superior de educação. Coordenadoria de educação à distância-CEAD. **Documento**. Montes Claros, 2008.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Universidade Estadual de Montes Claros. Pró-reitoria de ensino. Coordenadoria de ensino superior. Instituto superior de educação. Departamento de Geociências. **Documento**. Montes Claros, 2008.

PUERTA, L. L.; NISHIDA, P. R. Multimídia na escola: formando o cidadão numa “cibersociedade”. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 124-131.

QUEIROZ, A.M.Q. e SANTOS. R.J. **Produção de conhecimento geográfico virtual: abordagens sobre tempo/espaço**. Rio de Janeiro: GeoUERJ, 2007. v.26. 2015, p.152 - 168.

QUEIROZ, A.M.D. e RODRIGUES, L.. Universidade Extramuros: Concepções da Extensão Unimontes e sua relação com o desenvolvimento social regional -1962-2008. **Dissertação**. Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social-PPGDS-Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2009.

QUEIROZ, A. M. D e LESSA. S. N. A Geografia e as redes de solidariedade no projeto de extensão da UNIMONTES Solidária. III Simpósio Regional de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. **Anais**. CD-ROM. Uberlândia, 2004. p. 136 – 143-136.

QUINTAS, J. M. dos S. Tempo online: Grau de participação, tempo e abordagem ao estudo do e-formando no curso de formação continua de e-formadores (CFCeF). **Dissertação**. Mestrado em Pedagogia do e-learning. Portugal, Universidade Aberta: Departamento de educação e ensino a distância. 2013.

RICHARDSON, R. J. Et. al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: 3 ed. Atlas, 1999.

RIEFFEL, R. **Sociologia dos Media**. Portugal: Porto editora, 2003.

WANDERLEY, L. E. **O que é Universidade**. São Paulo: 1ª ed. editora brasiliense, 1988.

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. Tradução de Sonia Veasey Rodrigues, Maria Cecília Pires Barbosa Lima; São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Universitas, 1993.

SANTOS, A. **Ensino a distância & tecnologias de informação: e-learning**. Lisboa: Sociedade digital. ISBN 972-722-232-3. Brochado. Ensino a distância. Tecnologia de informação. Novas tecnologias. Estudo de casos. Internet. FCA, D.L, 2000. XVIII, 172, [6] p. 25.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: 2.ed- v. 04- Cortez, 2008.

_____ **um discurso sobre as ciências**. São Paulo: 3. ed. Cortez, 2005

_____ **A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: (Coleção questões de nossa época; v. 120), Cortez, 2004.

_____ **Da Idéia da Universidade à Universidade de Idéias.** Portugal: Revista Crítica de Ciências sociais; Junho, 1989.

_____ **Introdução a uma ciência Pós- moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, M. **O tempo nas cidades.** * Texto extraído da transcrição da conferência do autor na mesa-redonda “O tempo na Filosofia e na História”, promovida pelo Grupo de Estudos sobre o Tempo do Instituto de Estudos Avançados da USP em 29 de maio de 1989. http://geografialinks.com/site/wp-content/uploads/2008/06/tecnica-espaco-tempo_milton-santos.pdf. Acesso fevereiro/ 2013.

_____ Por uma Geografia das redes. In. **A natureza do espaço.** São Paulo: EDUSP, 2002, pp. 261-280.

_____ **Há mesmo um espaço virtual?** Disponível in <http://www.hypertexto.com.br/publyhpertextopor/>. Elaborado em 21/2/2000 e acesso em 10/2/2001.

_____ **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo.** São Paulo: 3º. Edição HUCITEC, 1999.

_____ **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: 3ºed., Ed. HUCITEC, 1986.

_____ **Geografia: Teoria e Crítica.** Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, R. J. e COSTA, C. Ensino de Geografia no campo: a importância do lugar no processo de ensino-aprendizagem. In: **Anais.** V Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009, Porto Alegre. 2009. v. 1. p. 1-12.

SILVA, M. & CLARO, T. **A docência online e a pedagogia da transmissão.** Rio de Janeiro: R. Educ. Prof.; SENAC; v. 33, n.2, maio/ago, 2007.

SOULIÉ, C. et.al. **Ensino Superior: O Momento Crítico.** Campinas: Educ. Soc., vol. 25, n. 88, p. 961-975, Especial - Out. 2004 – 961-Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso janeiro/ 2016.

TAVARES, R. W. **Gestão do conhecimento, educação e sociedade do conhecimento.** São Paulo: Icone editora, 2010.

TELES, M. L. S. **Educação: a revolução necessária.** Petrópolis, RJ: 3ª ed. - Vozes, 1992.

_____ **Educação sem fronteiras: cuidando do ser.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TORNERO, J.M.P. **Comunicação e Educação na sociedade da informação: Novas Linguagens e consciência crítica.** Portugal: Porto Editora, 2007.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia**- Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980. 288p.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Letras/Português**: A Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987. (cap. 4).

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993.

VESENTINI, J. W. **Controvérsias geográficas**: epistemologia e política, Confins [online], 2. 2008. Acesso/junho de 2013. URL:<http://confins.revues.org/1162>; DOI: 10.4000/confins.1162.

WALLERSTEIN, I. **Após o Liberalismo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

YUSTE, J. L. G. Variações da educação para a comunicação. in: TORNERO, J.M.P. **Comunicação e Educação na sociedade da informação**: Novas Linguagens e consciência crítica. Portugal: Porto Editora, 2007.

ZUBA, J. A. G. A formação do professor de Geografia: uma discussão sobre as exigências locais e regionais do norte de minas. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia- IGUFU. Uberlândia, 2013.