

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229v25n1p157-177>

A AUTORIA COMO ELEMENTO ÉTICO-DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

AUTHORSHIP AS ETHICAL-DIDACTIC ELEMENT IN DISTANCE EDUCATION

LA AUTORÍA COMO ELEMENTO ÉTICO-DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Marta Teixeira do Amaral Montes

Professora Doutora na Universidade Estácio de Sá e Univeritas.
 Pesquisadora do Programa Pesquisa Produtividade 2018 UNESA
 Rio de Janeiro, RJ – Brasil.
 marta.amaralmontes@gmail.com

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Professora Doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
 Rio de Janeiro, RJ – Brasil.
 mariasucupiralins@terra.com.br

Resumo: Este artigo tem o objetivo descrever alguns resultados sobre autoria nos fóruns de discussão. A pesquisa maior tinha como propósito científico investigar se a interação realizada nos fóruns de discussão de cursos a distância contribui para a formação ética de futuros pedagogos, a ponto de promover suporte conceitual à prática desses docentes no magistério presencial. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e as informações coletadas foram interpretadas sob o método da análise de conteúdo. Os dados foram tratados mediante a técnica da análise temática. Os resultados apontaram que os professores consideram a autoria como um valor na EaD porque é coluna basilar para que a educação de adultos universitários aconteça. Ao mesmo tempo é o elemento que mais causa apreensão nos professores porquanto ainda não é realizada a contento pelos estudantes. A pesquisa sinaliza a necessidade do aperfeiçoamento de práticas educativas colaboradoras na EaD e o investimento no professor para que ele desenvolva e incremente suas competências pedagógicas, comunicativas, sociais, gerenciais e técnicas relativas ao trato com o ambiente cibernético.

Palavras-chave: Ética. Autoria. Aprendizagem colaborativa. Docência *on-line*.

Abstract: This paper aims to describe some results on authorship in the discussion forums. The larger research had as a scientific purpose to investigate if the interaction carried out in the forums of distance course discussion contributes to the ethical formation of future pedagogues as to promote conceptual support the practice of these teachers in the classroom teaching. The data collection technique was the semi-structured interviews and information collected were interpreted about the method of content analysis. The data were analyzed by thematic analysis technique. The results showed that teachers consider authorship as a value in distance education because it is fundamental column for the education of university adults. At the same time is the element that causes more concern among teachers because the satisfaction by students is not done. The research indicates the need for the improvement of collaborative educational practices in distance education and investment in teacher so that it develops and spice up their teaching skills, communicative, social, managerial and technical related to dealing with the cyber environment.

Keywords: Ethics. Authorship. Collaborative learning. *On-line* teaching.

Resumen: Este trabajo tiene el objetivo describir algunos resultados sobre la autoría de los foros de discusión. La investigación mayor tenía como propósito científico para investigar la interacción que tuvo lugar en los foros de discusión de los cursos a distancia contribuye a la formación ética de los futuros pedagogos para promover el apoyo conceptual a la práctica de estos maestros en el magistério presencial. La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestruturada y la información recogida se interpretaron bajo el método de análisis de contenido. Los datos fueron analizados por la técnica de análisis temático. Los resultados mostraron que los profesores consideran la autoría como un valor en la educación a distancia, ya que es la columna fundamental para la educación de adultos universitarios suceda. Al mismo tiempo,

Artigo recebido em outubro 2016. Aprovado em outubro de 2017.

es el elemento que causa más preocupación entre los profesores porque la satisfacción de los estudiantes que aún no se realiza. La investigación indica la necesidad de la mejora de las prácticas educativas de colaboración en la educación a distancia y la inversión en maestro para que se desarrolle incrementemente sus competencias pedagógicas, comunicativas, sociales, administrativas y técnicas relacionados con el manejo del entorno cibernético.

Palabras clave: Ética. Autoría. Aprendizaje colaborativo. La enseñanza en línea.

1 INTRODUÇÃO

A invenção da imprensa por Gutenberg no século XV influenciou a tecnologia da escrita e transformou o meio social, determinando a forma linear e sequencial de leitura e de aprendizado que vivenciamos desde aquele momento. As tecnologias informáticas e digitais criadas a partir do século XX alteraram essa linearidade do texto escrito e reestruturaram sua sequencialidade, bem como a lógica da leitura, que passa a ter uma propriedade hipertextual. Essa mudança inaugura um novo campo para a criação de múltiplas possibilidades textuais, de interação e de colaboração: o hipertexto. O hipertexto é o texto em formato digital disponibilizado pelas redes de computadores, composto por blocos de textos, imagens e sons que podem ser acessados em qualquer lugar do mundo e ao mesmo tempo, por meio dos *links*¹ (LÉVY, 1999).

As transformações sociotécnicas decorrentes do uso da informática no cotidiano contemporâneo modificaram as relações sociais e alcançaram a área educacional. As tecnologias da informação e da comunicação (TICs) estão gradativamente sendo incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem e promovendo o surgimento de cursos e materiais específicos para a Educação a Distância (EaD). A educação a distância, na modalidade *on-line*, utiliza os sistemas de hipermídia baseados na Web que permitem ao estudante a exploração de hipertextos, páginas, gráficos, vídeos e mídias de maneira livre e simultânea numa disposição não sequencial ou linear da leitura. A hipermídia pode ser definida a partir da utilização de páginas da internet que utilizam textos organizados numa metodologia criada em rede, reticulada e hipertextual com “imagens estáticas ou dinâmicas, panoramas, vídeos e sons texturizados, não mais como elementos ilustrativos, mas como discurso e *links* conceituais, todos juntos numa amálgama de interatividade e imersão total” (PETRY, 2003, p. 03).

A capacidade de integração de mídias proporciona ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma série de recursos e atividades de caráter síncrono e assíncrono, estabelecendo ambientes e *interfaces*² colaborativos. A forma síncrona admite a comunicação entre as pessoas em tempo real, isto é, o emissor profere uma mensagem para o receptor e este a recebe instantaneamente, como acontece nos chats, por exemplo. Já no formato assíncrono é possível, mas não necessária a participação simultânea das pessoas. O emissor publica uma mensagem e o receptor a lerá em outro momento. O fórum é um exemplo desse tipo de comunicação.

As modificações provocadas pelas TICs e a proliferação da cultura cibernética nos dias atuais, nos conduz à reflexão sobre as novas formas de construção do saber e nos leva a pensar acerca da ética no ambiente digital, especialmente diante de questões concretas vivenciadas nos contextos social, educacional e profissional. As novas formas de escrita digital e de comunicação entre as pessoas, disponíveis no mundo virtual promoveram a criação de uma população enorme que ocupa o espaço cibernético e nele estabelece comunidades virtuais, grupos de interesses e redes de comunicação. A socialização no ambiente virtual cresce a cada dia, fazendo aumentar o número de ferramentas digitais que expandem a capacidade de comunicação mediada por computador (CMC) e permitindo maior interação nas redes sociais.

¹ Elemento de hipermídia formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado provoca a exibição de novo hiperdocumento.

² Um espaço em que ocorre a interação das pessoas por meio da conexão entre duas máquinas de qualquer tipo e que fornece suporte para a comunicação entre vários níveis.

As redes sociais na internet compõem uma realidade contemporânea e sendo composta por dois elementos fundamentais: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e conexões (interações ou laços sociais) (WASSERMAN; FAUST, 1994; DEGENNE; FORSE, 1999). De forma análoga ao que acontece no presencial, na rede virtual o foco é a estrutura social empregada porque não é possível isolar os atores sociais e nem tampouco suas conexões (RECUERO, 2009). A rede social não existe sem conexão e interação entre as pessoas.

Da mesma forma, o fórum de discussão no AVA não acontece sem a interação dos estudantes. A construção do conhecimento não ocorre no fórum se não houver participação de alunos e professor. Para que haja a participação efetiva e pedagógica desses agentes no fórum é necessária a realização de um trabalho didático fundamentado na construção colaborativa. Essa construção será fomentada pelo professor, na medida em que ele conseguir criar situações que permitam ao grupo participar de maneira dialógica, autônoma e efetiva (MONTES, 2016a).

Estudar a distância e por meio do computador, em um horário estabelecido pelo próprio estudante e em geral da própria casa, reúne todas as questões intrínsecas e usuais relativas ao processo educativo e ainda, exacerba a questão ética do ato educacional. Isso porque exige do estudante um posicionamento ético, uma escolha pensada acerca de cada ato que ele realiza no AVA. Cabe a ele estudar ou não, participar do fórum ou não, escrever ou não, pedir alguém que responda as atividades por ele ou não. Essas demandas aludem tanto ao ambiente presencial como ao virtual. Nada impede a um aluno de um curso presencial que solicite a outrem para realizar seu trabalho acadêmico. O mesmo ocorre no virtual. No entanto, no AVA como a presença física de aluno e professor não coincidem no mesmo tempo e lugar, a probabilidade da dúvida sobre a autenticidade do trabalho ou da postagem do aluno pode parecer maior. Assim como, podem aparentar como mais fáceis e convidativas as oportunidades de burlar determinadas atividades e regras.

Estudar, sobretudo estudar a distância, é uma atividade que exige do aluno um posicionamento ético. A distância empregada na EaD pode, de alguma maneira, transmitir ao estudante a falsa impressão de que ele se encontra sozinho no ambiente e que suas ações naquele espaço não serão vistas, percebidas ou compartilhadas por outras pessoas. Outra dúvida usual existente no senso comum acerca da EaD, diz respeito à autenticidade de quem efetua as tarefas ou conversa com o professor nos fóruns de discussão. Pode haver, por parte de alguns, a suspeição acerca da autoria das tarefas acadêmicas. Professores revelam uma inquietação importante em relação à cópia literal de textos da internet, realizada pelos estudantes, sem as devidas referências (MONTES, 2016a).

Todas essas são questões de cunho ético na Educação, entretanto ficam mais acentuadas na EaD, porquanto nessa modalidade lidamos, especialmente, com a linguagem verbal. Para participar do fórum de discussão, o estudante tem necessariamente que escrever. Esse tipo de linguagem evidencia o perfil linguístico do estudante, suas potencialidades e fragilidades, bem como, revela com mais clareza as questões de cópia. Em contrapartida, o professor reconhece, prontamente se o comentário feito pelo aluno no fórum é ou não de sua autoria, devido ao estilo literário empregado na postagem. Uma simples pesquisa em buscadores da internet evidencia se a cópia foi realizada.

A atividade do copiar e colar no fórum de discussão é ação reiterada, inviabiliza a interação do grupo e impede a construção do conhecimento pelo estudante. Essa conduta é uma ação antiética e anula a construção didática do conhecimento porque é no fórum que o debate ocorre, as dúvidas são suscitadas e as argumentações engendradas pelos alunos.

No fórum está configurado o âmbito da discussão, da construção e da desconstrução de ideias, de valores e conceitos (MONTES, 2016a). O local apropriado

para o aprendizado de assuntos técnicos e teóricos, mas sobretudo de questões éticas, porque é ali que o professor pode propor temas que levem o estudante a refletir sobre assuntos sociais. No espaço do fórum, a partir de um planejamento didático apropriado, o docente tem a possibilidade de estimular a capacidade de compreensão do estudante acerca das consequências de uma dada situação, organizar fatos relacionados a ela, e aplicar coerentemente regras e princípios morais para essa dada situação. Ou seja, exercitar o “pensamento reflexivo e o discurso racional” dos estudantes (LIND, 2000, p. 22) numa perspectiva ética.

O mundo e suas relações foram essencialmente mudadas com a inserção da tecnologia digital no cotidiano das pessoas. Não só a posse da informação, mas o uso da escrita e a disseminação do conhecimento sofreram alterações. O comportamento humano também se modificou em vários aspectos, devido à facilidade de relacionamento gerada pelas novas possibilidades de comunicação. As ações realizadas no mundo virtual, similarmente ao ambiente presencial, implicam em questões éticas e envolvem atitudes morais. O ambiente digital não está à parte da sociedade, ao contrário é âmbito integrante dela e congrega em si todo o conjunto de seus problemas sociais.

Nesse sentido, podemos dizer que a sociedade (seja ela presencial ou virtual) vive, neste momento, uma ausência de racionalidade, uma “desordem moral” (MACINTYRE, 2007). O desordenamento moral hodierno, segundo MacIntyre (2007) se deve ao fato de a moral contemporânea estar fragmentada pela ausência de um discurso moral coerente. O que temos hoje são fragmentos do saber Moderno somados à filosofia do Emotivismo. Há desenhos conceituais esfacelados e destituídos do contexto que lhes conferia significado na Modernidade. Com isso, a Idade Contemporânea está desprovida de um acordo moral consistente e a desordem acontece, por meio da diversidade de teorias morais que se rivalizam entre si e criam um discurso interminável e incoerente de fragmentos desordenados, como é o caso do Emotivismo. Este é uma “doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos [...] não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida que são de caráter moral ou valorativo” (MACINTYRE, 2007, p. 30). A teoria emotivista tem como pretensão explicar qualquer juízo de valor por meio de satisfação pessoal (Macintyre, 2007). O resultado disso é que a discordância moral ou se torna racionalmente interminável ou é explicada por meio de resultados não-rationais gerados pelas emoções pessoais.

Macintyre explica a fragmentação da moral utilizando uma metáfora. A representação feita por esse filósofo, nos faz imaginar um mundo no qual ocorreu uma série de desastres ambientais, em que tudo é destruído: laboratórios, instrumentos de pesquisa, livros e os cientistas foram mortos. Depois de algum tempo desse vazio conceitual, há o desejo de recuperação do que fora destruído. As pessoas então tentam identificar e elaborar um conceito inteligível a partir dos fragmentos que restaram. O movimento de reconstrução faz com que reapareçam as ciências e os conceitos. No entanto, eles são recuperados de maneira fragmentada, desordenada e fora do contexto em que foram originados. Da mesma forma acontece com a moral. Temos “simulacros da moralidade” (MACINTYRE, 2007, p.15). Utilizamos as declarações e as expressões morais principais na Modernidade, mas perdemos, parcial ou totalmente, a compreensão do que elas significam no presente, justamente porque estão fora do contexto originário e revestidas de emotivismo.

A prática emotivista na cultura moral contemporânea favoreceu a instalação da desordem mencionada por MacIntyre não apenas nos juízos morais, mas do mesmo modo, na linguagem. Na atualidade, não é difícil assistirmos comportamentos morais guiados por critérios particulares que se fundamentam exclusivamente em apelos emocionais. Por isso, a particularidade mais marcante do Emotivismo pode ser vista na Linguagem. A “linguagem moral contemporânea é muito utilizada para expressar discordâncias” (MACINTYRE, 2007, p. 21) e os desacordos morais gerados possuem três características principais:

- 1 A incomensurabilidade conceitual dos argumentos rivais – o embate e o resultado da discussão teórica entre argumentos rivais cria um “cinismo generalizado” (MACINTYRE, 2007, p. 21), no qual os assuntos deixam de ser reconhecidos como demonstrações de racionalidade e se transformam em técnicas retóricas para controle dos rivais. As argumentações de cada teoria são válidas do ponto de vista lógico pois suas premissas expressam conclusões válidas. Mas, “as premissas adversárias são tais que não temos meios racionais de sopesar as afirmações uma contra a outra pois cada premissa emprega um conceito normativo ou avaliativo bem diferente das outras”, (MACINTYRE, 2007, p. 24). As declarações são muitas e distintas entre si, o que impede o estabelecimento da racionalidade em nossa sociedade, com vistas a solucionar o jogo de linguagem de afirmação e contra afirmação;
- 2 O caráter de impessoalidade, ou seja, os critérios utilizados nas declarações são sempre impessoais. Geralmente, estão relacionados às questões de preferências ou opiniões acerca dos modelos morais, de justiça, de dever ou de generosidade do autor;
- 3 A incomensurabilidade das teorias morais rivais - os argumentos rivais possuem uma grande dessemelhança de origens históricas e estão fora de seus contextos originais, em que ocupavam função específica. Conseqüentemente, a retórica contemporânea é superficial e tem uma tendência transigente sobre pluralismo moral. O agravante de nossa cultura hodierna é que a ideia de pluralismo é muito confusa, porque “pode muito bem aplicar-se a um diálogo ordenado de opiniões em intercessão, com uma mistura desarmônica de fragmentos mal organizados” (MACINTYRE, 2007, p. 28). O estado pulverizado dos conceitos morais cria uma diversidade de alternativas e respostas para as questões contemporâneas, o que torna inatingível a tentativa de um acordo sobre questões morais no nosso momento histórico.

Como proposta de solução, o filósofo propõe três estágios conceituais do desenvolvimento lógico das virtudes: a prática, a unidade narrativa da vida humana e a tradição. Passaremos agora à análise dessas fases, tentando estabelecer relação com a realidade acadêmica na educação *on-line*.

A prática para MacIntyre (2007) é muito mais do que uma mera atividade física ou intelectual porque essas atividades podem ser realizadas sem nenhum envolvimento moral por parte do indivíduo. Para esse filósofo, as práticas estão, necessariamente, associadas ao exercício de uma ou mais virtudes, numa relação entre intenção e ação. Para explicar esse conceito, o autor dá o exemplo de jogos como os de xadrez ou de futebol, em que os sujeitos ao realizá-los desenvolvem e aprimoram, simultaneamente habilidades morais, intelectuais e de relacionamento. Quando jogamos xadrez desenvolvemos o raciocínio lógico, o conhecimento matemático, a memória, a concentração, o autocontrole, a persistência, a coragem, o poder de decisão, entre outras habilidades. Portanto, ao realizarmos esses jogos enriquecemos nossas práticas com “virtudes intelectuais e éticas” (ARISTÓTELES, 1997) tão necessárias à vida social e à capacidade de deliberação.

Uma boa prática, na perspectiva macintyreana, capacita a pessoa a entender e a participar na e para a formação dos valores morais de uma determinada comunidade. Os bens internos são intrínsecos às práticas, ou seja, são conseqüências da prática das virtudes, sejam elas intelectuais ou morais. Tentaremos exemplificar. Um estudante universitário ao compreender uma determinada teoria, refletir sobre ela e aplicá-la à sua vida acadêmica e social, está desenvolvendo sua capacidade de raciocínio abstrato, prático e habilidade de transposição didática. Portanto, desenvolve bens internos que foram originados a partir de sua prática de estudo. Mas, ao mesmo tempo, contribui para a perpetuação do nível intelectual do curso do qual faz parte e da sua área de trabalho, à medida que aplica tais conhecimentos em outros ambientes que não somente

o acadêmico. A conquista de bens internos é boa não só para o indivíduo, mas também para a comunidade da qual ele faz parte.

Contudo, a prática também possibilita o alcance dos bens externos. Retomando o exemplo de nosso estudante, à medida que ele se capacita intelectual e tecnicamente, a sua chance de conseguir uma vaga em uma boa empresa ou passar em um concurso público aumenta significativamente. Nesse exemplo se entende que a prática viabiliza os bens internos e externos.

MacIntyre (2007) assinala que enquanto os bens internos só podem ser conquistados, mediante a prática das virtudes, os bens externos podem ser adquiridos por meios inadequados. Voltemos ao exemplo do nosso estudante. Se ao invés de estudar, ele tentasse manipular alguém para conseguir a vaga do emprego, ou descobrisse as questões da prova de um concurso, estaria utilizando meios equivocados para conseguir os bens externos. Esse exemplo demonstra que são diversos os meios pelos quais uma pessoa pode conquistar os bens externos. Isso acontece, porque os bens externos não estão, obrigatoriamente, ligados ao exercício de alguma virtude. Quando são conseguidos são sempre de propriedade exclusiva da pessoa.

O segundo estágio conceitual proposto por MacIntyre para o desenvolvimento lógico das virtudes na vida social é a unidade narrativa da vida humana. Essa narrativa se refere à história de vida de uma pessoa (MACINTYRE, 2007) e aos papéis sociais praticados por ela. A unidade narrativa de uma vida tem começo, meio e fim e está contida em outras narrativas porque a vida de uma pessoa não é uma sequência de atos e episódios individuais e desconexos da história de vida de outras pessoas. Ingressamos na sociedade humana “com um ou mais papéis a nós atribuídos – papéis para os quais fomos recrutados – e temos de aprender o que são, para podermos entender como os outros reagem a nós e como nossas reações por eles poderão ser interpretadas” (MACINTYRE, 2007, p. 363). As histórias das pessoas são interligadas entre si e coexistem na história dos cenários sociais. Cenário para MacIntyre (2007) pode ser uma instituição, uma prática ou um meio. Somente a partir da observação da narrativa do “eu” nos cenários, podemos entender a intenção desse agente, em ordem causal e temporal e definir suas ações como inteligíveis ou não. A inteligibilidade das ações do agente estabelece a identidade do “eu”.

A inteligibilidade só surge quando há uma interdependência entre identidade, intenção e cenário, sabendo que o cenário contém uma história, dentro da qual a história de cada agente é situada a partir de um dado momento. Sem uma história narrativa, se torna ininteligível qualquer compreensão da identidade social de alguém. O conceito de inteligibilidade está intimamente ligado aos conceitos de narrativa e responsabilidade, à medida que:

os seres humanos podem ser considerados responsáveis por aquilo que são autores[...]. É, portanto, compreender o ato como algo pelo qual alguém é responsável, sobre o qual é sempre apropriado pedir ao agente uma explicação inteligível (MACINTYRE, 2007, p.352).

O conceito macinteryano da narrativa do “eu” é contrário à ideia moderna de “*self*”, em que o “eu” é compreendido como anterior aos seus fins, isolado e autossuficiente em relação à sua própria história e à história de sua comunidade. Para MacIntyre, os sujeitos são sempre coautores de suas narrativas porque vivem sob ação de outras narrativas: “cada um de nós, sendo protagonista de seu próprio drama, tem papéis coadjuvantes nos dramas de outras pessoas e cada drama restringe os outros” (MACINTYRE, 2007, p. 359). A narrativa, por sua vez, interliga outros três conceitos: inteligibilidade, responsabilidade e identidade pessoal. Uma narrativa só é inteligível se seu agente é responsável pelos seus atos no contexto social em que vive e consegue se auto identificar como sujeito histórico, dentro dos vários cenários sociais nos quais transita.

A identidade histórica da narrativa do sujeito se interliga à imprevisibilidade e à teleologia. Em relação à imprevisibilidade, as narrativas sofrem restrições de outras narrativas dos cenários que podem encorajar ou fazer com que os sujeitos recuem em suas ações. A unidade da narrativa pressupõe basicamente uma teleologia porque os seres humanos estão sempre numa busca narrativa. Mas que busca é essa? A busca pela “vida boa”, pela felicidade (ARISTÓTELES, 1997) e pela excelência.

A “vida boa” para MacIntyre - assim como felicidade para Aristóteles -, é a busca pelos bens individuais em equilíbrio com os bens da sociedade; o reconhecimento de que cada sujeito está numa situação de fragilidade em relação à história do outro, à medida que uma história intervém na outra; a tomada de consciência de que somos responsáveis pelas nossas escolhas e ações e que partilharmos um conjunto de práticas e padrões sociais previamente estabelecidos. O pré-requisito principal da busca pode ser compreendido a partir de duas perguntas: O que é o bem para o homem? Em que consiste viver melhor uma unidade narrativa? Para MacIntyre (2007) é justamente no esforço de responder a essas perguntas que aflora a unidade da vida moral porque surge a noção de um *telos* final, sem o qual nenhuma busca pode começar. Dessa maneira, as virtudes só são realizadas na prática humana; a prática humana só pode se tornar boa mediante o desenvolvimento do *habitus*.

Para alcançar a excelência de sua prática, o indivíduo precisa entender, praticar as virtudes e incorporá-las ao seu agir cotidiano, a fim de alcançar o bem comum, ou seja, a vida moral. Todavia, o sujeito só consegue atingir o bem comum e ser feliz se alcançar o terceiro estágio na teoria ética macintyreana: o estágio da tradição. A tradição contribui para a perpetuação das virtudes morais e essas não se dão naturalmente. A prática da virtude se aperfeiçoa no *habitus*. Tornamo-nos justos praticando atos de justiça. Da mesma forma, tornamo-nos bons leitores, lendo. Tornamo-nos bons comentaristas nos fóruns, participando deles.

As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as, por exemplo. Os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente (ARISTÓTELES, 1997).

O ambiente *on-line* como é reflexo do espaço real sofre dos mesmos problemas morais acerca das relações pessoais e sociais. A desordem moral estabelecida por MacIntyre (2007) ocorre igualmente nos espaços presenciais e *on-line*, porque é o espaço virtual também um espaço público. Nele, podemos observar semelhantes peculiaridades das relações sociais que se dão entre os seres humanos nos espaços presenciais. De igual forma, o desaparecimento de discussões éticas e morais no interior das escolas também tem contribuído para a desordem social que vemos acontecer, diariamente, naquele ambiente. Educação envolve valores e não há como separar prática educativa da fundamentação ética (SUCUPIRA LINS, 2010) pois esta compreende à vivência das pessoas e tem como finalidade propiciar condições para que o indivíduo se torne cidadão e realize o bem comum.

A prática de copiar e colar sem referências realizada por alguns estudantes no fórum, segue o mesmo pensamento e evidencia o problema da identidade levantada por MacIntyre (2007). Apossar-se do texto de outrem sem a responsabilidade de referenciá-lo, retira a inteligibilidade da prática educativa do estudante, anula o processo de aprendizagem no fórum e deturpa o conceito narrativo de identidade. Essa prática remove do discente a possibilidade de ser sujeito e autor-aluno em sua própria narrativa pessoal. Do simples ato mecânico de copiar e colar, talvez presumamos que o aluno não estudou as aulas disponíveis no AVA, pelo fato de não ter sido capaz de escrever no fórum e que não compreendeu a finalidade do fórum para sua formação, nem tampouco entendeu seu papel social na universidade e na sociedade.

Ações como essas se configuram como antiéticas e emotivistas e interferem diretamente na trajetória de outras pessoas, como afirma MacIntyre (2007). Ademais,

dificultam o desenvolvimento da reflexão ética no indivíduo, pois ele não consegue discernir o compromisso acadêmico-social de ser um estudante universitário. Aprender na universidade está relacionado às vidas social e profissional de muitas outras pessoas. Se o estudante não consegue perceber esse fato como uma responsabilidade ética, pode prejudicar sua vida futura e interferir diretamente na trajetória de vida de outras pessoas.

Compreender o fórum como espaço de aprendizado acadêmico e ético, tanto para alunos como para professores, facilita o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da identidade do sujeito. Isso porque promove o processo de inteligibilidade da pessoa na sua narrativa histórica e social. Do contrário, se o fórum não for percebido como momento, meio e espaço de aprendizado, o estudante não conseguirá entender a razão de existência do fórum, de por que estuda ou por que se matriculou em um curso de graduação, à medida que não realiza as atividades propostas ou tentar fugir delas.

A prática do estudante universitário não pode ser realizada sem envolvimento moral. Muito pelo contrário, sua prática acadêmica precisa estar associada ao exercício das virtudes, a partir da relação intenção/ação. Isso é formação para a vida! Ser sujeito de uma narrativa é ser responsável pelos atos e experiências que compõem uma vida narrável. Estar em um curso de graduação sem a responsabilidade de assumir suas exigências e atribuições torna inteligível o segmento de narrativa do sujeito no curso e sua própria identidade. Qual a finalidade do curso para esse sujeito? Qual o *telos* de sua ação em aprender para se tornar um profissional que atuará na sociedade, legitimado por uma instituição de ensino? Enganar-se a si próprio que aprende ou a tentativa de enganar o professor, os colegas ou a comunidade em que está inserido? É premente a busca pela “vida boa” e pela excelência mediante o exercício de virtudes tais como: respeito, justiça, autoria, amizade, responsabilidade, perseverança, autonomia e ética.

Por isso, ratificamos a questão ética do ato educativo sobretudo na EaD, posto que o meio social é o lugar adequado para que o indivíduo exercite sua capacidade de deliberar, ou seja, tomar uma decisão com base nos valores morais, depois de refletir sobre seus próprios atos e os atos alheios. Vemos como de singular importância a inserção de discussões éticas no currículo da formação de professores e pedagogos, como também nos cursos de graduação em geral, porquanto Ética é uma questão imprescindível à formação humana (SUCUPIRA LINS, 2010; FERREIRA, 2006) e à composição de uma sociedade mais justa e feliz. Em contrapartida, a ausência de discussões com teor ético ou que envolvam valores morais nesses cursos, pode dificultar que o profissional a ser formado seja capaz de analisar, de imediato, situações específicas que ocorrerão no seu cotidiano social e laboral. A ausência da educação dos valores na escola, na academia e em outras instituições sociais influenciará a vida moral dos sujeitos sociais (SUCUPIRA LINS, 2013). Tratar sobre ética na escola ou na universidade não significa criar uma lista de obrigações, punições e recompensas mas considerar a aula e o espaço escolar como meios propícios à reflexão e ao exercício das virtudes, visando o bem comum (SUCUPIRA LINS, 2013) e a prática da excelência nos atos humanos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo de abordagem qualitativa configurou-se como um estudo de caso e se propôs, inicialmente, à realização de pesquisa bibliográfica e exploratória acerca da ética e da aprendizagem colaborativa. O enfoque qualitativo se deve ao fato de considerarmos que existe uma relação dinâmica entre o mundo real pesquisado e o sujeito que o compõe. Esse vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não pode ser traduzido em números (GIL, 2008), antes analisado sob o prisma das relações sociais. O propósito está em averiguar a construção de valores éticos adquiridos pelos estudantes ao longo da trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, e em que medida a atividade colaborativa nos fóruns de discussão aperfeiçoa a construção dos valores éticos.

Nesse sentido, entendemos que a perspectiva do Construcionismo Social seja a mais coerente porque valoriza “a explicitação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem e explicam o mundo em que vivem” (GERGEN, 1985, p. 20). Adota a perspectiva de que o conhecimento resulta das práticas sociais construídas conjuntamente (SPINK, 2010) e não de uma apreensão individual da realidade posta, ou seja, o saber é algo que as pessoas realizam conjuntamente, que resulta na socialização desse conhecimento.

Quanto aos fins esta pesquisa foi exploratória e teve a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o problema para explicitá-lo. Verificou-se no banco de teses da CAPES e da BDTD que ainda há pouco estudo sobre ética na formação de pedagogos no contexto digital e o impacto da atuação desses profissionais, formando a distância, mas com atuação profissional nos ambientes presenciais. Brown (2008, p. 87) aponta que atualmente “há escassez de pesquisas sobre a qualidade da aprendizagem na educação em rede e isso representa um desafio significativo para as instituições educacionais”.

Quanto aos meios, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, conforme descrição que se segue:

- Bibliográfica: para a fundamentação teórica do trabalho foi realizada uma investigação sobre ética, aprendizagem colaborativa e formação de pedagogos, em livros, teses e artigos científicos;
- Documental: foi analisado o projeto pedagógico do curso de Pedagogia;
- Pesquisa de campo: coleta de dados primários oriundos das entrevistas e questionários com os professores e dos questionários digitais com os estudantes de Pedagogia.

Este estudo utilizou como local de pesquisa uma das maiores organizações privadas de ensino superior no Brasil em número de estudantes. Como estará concentrado na realidade dessa única universidade, se constitui em um estudo de caso. Isso permitirá investigar mais profundamente as peculiaridades daquele contexto por meio dos dados coletados e das situações observadas.

A finalidade na amostra qualitativa é compreender o fenômeno estudado (MAYAN, 2007). De acordo com essa autora, as investigações qualitativas dependem de amostras selecionadas intencionalmente, por isso o pesquisador elege indivíduos e contextos mediante algumas perguntas: a) Quem pode me conferir melhores informações relativas ao meu problema de pesquisa? (Definição dos sujeitos da pesquisa); b) Em quais contextos conseguirei coletar melhores informações relativas ao problema de pesquisa? (Demarcação do local da coleta de dados) (MAYAN, 2001);

Foi utilizada uma amostra não probabilística definida pelo critério da intencionalidade, composta por 20 professores da graduação a distância em Pedagogia, que representam 19,04% do universo de professores do curso e 35 estudantes de Pedagogia. As entrevistas foram realizadas com 8 (oito) professores que têm mais de cinco anos na EaD e os questionários enviados a todos os 105 docentes do curso de Pedagogia. Tivemos um retorno de apenas 12 documentos preenchidos. Temos completo entendimento que a amostra não foi estatisticamente significativa, em face do universo apresentado. Entretanto, selecionamos pelo critério da intencionalidade, professores com mais de cinco anos na tutoria em EaD.

A escolha do curso de Pedagogia se deve à sua representatividade, uma vez que ocupa o primeiro lugar na modalidade naquela Instituição. A instituição escolhida operou em 2015 com 52 polos em todo o Brasil, sendo reconhecida entre uma das maiores no segmento de EaD, com cerca de 101,9 mil estudantes na modalidade, naquele ano. Dados do Censo da Educação Superior de 2010 apontam que a Pedagogia lidera a lista dos 10 (dez) cursos mais procurados na EaD no Brasil, com 34,2% das matrículas.

A segunda etapa, consistiu na investigação empírica com a aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores e de questionários digitais semiabertos com professores e estudantes. As entrevistas foram realizadas, individualmente, com docentes do curso de Pedagogia, no núcleo de educação a distância onde trabalham. A finalidade foi verificarmos se os professores se preocupam com a inclusão de discussões éticas para o desenvolvimento moral dos estudantes, no processo de formação humana e como percebem as categorias da colaboração, da autoria e da presença em suas disciplinas ministradas a distância.

A modalidade de entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir à pesquisadora maior flexibilidade, na medida em que possibilita a inversão na ordem das perguntas e maior liberdade para as intervenções, de acordo com o andamento do processo (BLEGER, 2001). Todas as entrevistas foram registradas através de gravação em áudio, transcritas na íntegra e autorizadas pelos participantes mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta no apêndice deste trabalho. Os textos passaram por pequenas correções linguísticas, porém não foi eliminado o caráter espontâneo das falas (BARDIN, 2002).

Os questionários digitais foram enviados para os professores e os estudantes por meio de link fornecido pela plataforma de pesquisa SurveyMonkey3. As respostas dos estudantes foram divididas em dois subgrupos: subgrupo 1 – alunos iniciantes (do 1º ao 4º período) e subgrupo 2 – (alunos do 5º ao 8º período). A finalidade dessa divisão tem o propósito de percebermos se houve alguma alteração na definição sobre ética, autoria, colaboração e presença pelos estudantes ingressantes e aqueles que estão cursando os períodos finais do curso de Pedagogia.

Em relação a fala dos estudantes procuramos identificar os mesmos conceitos que investigamos com os docentes, dando ênfase à definição que os estudantes têm sobre Ética. Também foi uma preocupação nos questionários com os estudantes identificar se a Ética é um princípio mediador nas discussões realizadas nos fóruns de discussão no AVA, e se as discussões éticas realizadas naqueles espaços promoveram alguma forma de mudança na vida social ou profissional dos estudantes.

A complexidade e a subjetividade dos dados coletados exigiram uma metodologia que possibilitasse a compreensão e a decodificação desses elementos. Utilizamos a método da “análise de conteúdo” (BARDIN, 2002) que objetiva desvendar as significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência para a criação de categorias de análise. Bardin (2002) aponta algumas ações importantes para comporem as fases iniciais da pesquisa:

a descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Sendo os principais pontos da pré-análise: a leitura flutuante (primeiras leituras de contato os textos), a escolha dos documentos (no caso os relatos transcritos), a formulação das hipóteses e objetivos (relacionados com a disciplina), a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento de determinados termos). (BARDIN, 2002, p. 82).

Para o tratamento dos dados aplicamos a técnica da análise temática ou categorial que se fundamenta em operações de desmembramento do texto em unidades para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, o reagrupamento em categorias. As fases seguintes foram a de exploração do material, na qual foi feita a codificação do material em recortes de unidades de contexto e de registro⁴ (BARDIN, 2002) e a fase da categorização em que os requisitos básicos foram: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

³ Disponível em https://pt.surveymonkey.com/?ut_source=hEaDer

⁴ De acordo com Bardin (2002), *unidade de registro* (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. Já *unidade de contexto* (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra.

Finalmente, a última fase do tratamento foi a inferência. Esse procedimento permitiu que o conteúdo pesquisado se constituísse “em dados qualitativos e/ou análises reflexivas das observações individuais e gerais das entrevistas” (BARDIN, 2002:78). Foram selecionadas as seguintes categorias de análise para essa etapa:

- Competências éticas exigidas no contexto digital de aprendizagem;
- Colaboração como estratégia didática na docência *on-line*;
- Autoria discente;
- Presença do estudante;
- Fórum de discussão como espaço adequado e satisfatório para a construção de valores éticos.

Toda a metodologia da pesquisa foi desenvolvida e interpretada à luz do referencial teórico adotado neste estudo, com o intuito de relacionar os dados coletados ao quadro teórico utilizado para a discussão acadêmica do problema. Os dados coletados com os estudantes serviram de base para a análise acerca dos valores éticos na formação docente. As categorias da interação/colaboração e construção do conhecimento coletivo funcionaram como elementos para percepção do conceito de presença no ambiente virtual.

Foram estabelecidos como procedimentos para maximizar a confiabilidade dos dados: o questionamento por pares e a triangulação de fontes. No primeiro caso, foi solicitado a dois professores que trabalham com disciplinas *on-line* que analisassem as interpretações dos dados feitas pela pesquisadora. Como segundo procedimento, verificamos se o discurso dos docentes, de diferentes períodos (primeiro e último período), se mantinha inalterado ou sofria alguma mudança em relação à construção dos valores éticos, ao longo do curso.

Quanto aos estudantes, a finalidade seria examinar se houve crescimento da percepção sobre ética entre os discentes ingressantes e formandos. Finalmente, se as falas dos respondentes se coadunavam com elementos éticos que, porventura foram encontrados no projeto pedagógico do curso.

A triangulação foi feita com os dados oriundos das entrevistas com os professores, dos questionários com os estudantes e da análise do projeto pedagógico do curso. A triangulação é um procedimento em que o pesquisador recorre a várias fontes de informações para validar seus resultados e para verificar se o assunto investigado se mantém inalterado em circunstâncias diferentes, tais como: tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e indivíduos diferentes.

Por ser um estudo de caso, é importante destacar a impossibilidade de generalização estatística dos resultados que foram obtidos. Apenas poderemos fazer generalizações de natureza analítica, mas o estudo pode revelar informações importantes para pesquisas futuras sobre a formação ética nos cursos de Pedagogia.

Outro limite a ser ressaltado é que a pesquisadora trabalha na Instituição e pode trazer uma visão própria do problema estudado. O tamanho da amostra também poderia ser visto como um aspecto limitador em muitas pesquisas, no entanto não era nosso objetivo, nesta pesquisa, realizar uma investigação quantitativa, por isso julgamos pertinente a amostra tomada.

Uma entrevista realizada em um ambiente laboral e feita por um colega de trabalho, pode ocasionar certo receio ao entrevistado, que por sua vez, pode fornecer respostas pouco verdadeiras. Ou seja, respostas que não correspondem ao que realmente pensam sobre determinados fatos. As respostas podem refletir a percepção dos entrevistados acerca da Instituição e não do que está sendo perguntado. Podem conter a expressão de sentimentos positivos ou negativos dos entrevistados em relação às circunstâncias em que se encontram naquela Instituição.

Existem também as limitações inerentes à própria metodologia empregada, uma vez que a abordagem qualitativa está submetida às interpretações do pesquisador. Todavia, buscamos obedecer ao rigor metodológico e à fidedignidade das informações coletadas para a análise dos dados da pesquisa.

No trabalho completo foram estabelecidas cinco linhas de estudo que se constituíram como capítulos ou subcapítulos. São elas: valores éticos na formação de pedagogos, autoria discente na educação a distância, colaboração como ferramenta didática na EaD e presença como fator aglutinador na construção do conhecimento no fórum de discussão. A partir desses elementos basilares, foi elaborada uma ferramenta ético-didática denominada AuCoPre (o nome é oriundo da junção das palavras Autoria, Colaboração e Presença): um recurso didático útil para professores em sua prática pedagógica de mediação no fórum e para estudantes como uma forma de aproximação destes com o conteúdo trabalhado. No entanto, o objetivo neste artigo é discorrer apenas sobre a categoria autoria da Educação a Distância (EaD).

Para examinarmos os temas da ética, educação *on-line* e autoria utilizamos como embasamento teórico alguns estudiosos importantes em cada área. Para a análise sobre ética, fizemos uso dos referenciais teóricos de Aristóteles expressos em *Ética a Nicômaco* (EN), MacIntyre (2007) e Sucupira Lins (2013; 2010; 2003). A discussão sobre educação *on-line* e suas implicações buscou sustentação em Palloff e Pratt (2012), Moran (2015) e na teoria da tridimensionalidade de Verduim e Clark (1991). Para discorrermos sobre autoria, fundamentamos nossa discussão no conceito teórico de Bakhtin (1997) com a finalidade de entendermos os elementos fundamentais do discurso: conteúdo temático, estilo e construção composicional, uma vez que a prática discente de copiar e colar se coloca como uma grande queixa dos professores no que diz respeito à interação nos fóruns (MONTES, 2016b).

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar se a interação realizada nos fóruns de discussão de cursos a distância contribui para a formação ética de futuros pedagogos, a ponto de promover suporte conceitual à prática desses docentes no magistério presencial. O primeiro objetivo foi examinar com os professores da graduação como acontecem as discussões dos fóruns. Isso nos permitiu coletar dados que forneceram material suficiente para entendermos como ocorre essa interação. Dentre os objetivos específicos tínhamos o seguinte: investigar em que medida são realizadas discussões éticas relevantes no curso de Pedagogia a distância, de uma universidade no Rio de Janeiro. Dentro desse objetivo havia uma pergunta bastante pontual: quais valores éticos são mais exigidos no contexto digital de aprendizagem no Ensino Superior?

Em sua grande maioria, os professores assinalaram o respeito como um dos valores éticos mais caros na relação de aprendizagem. Outros valores muito apontados foram comprometimento e responsabilidade. Identificamos também a indicação de outros valores morais que apareceram com menos frequência como: identidade, solidariedade, parceria, atitude, afeto, gentileza e acolhimento. Um dado importante, revelado por essa pesquisa, é que a autoria aparece como um valor ético na EaD. Iguualmente como uma das maiores queixas docentes em relação ao comportamento e ao aprendizado discente.

É relevante sinalizar que grande parte dos entrevistados afirmou que em ambos os espaços – presencial e digital – os valores éticos devem ser os mesmos. Podemos verificar esse fato na fala do professor A:

eu acho que não importa se é na formação a distância ou na presencial. Eu acho que os valores são os mesmos. A ética, o compromisso com a educação, com a verdade da educação, com o respeito à dignidade social, não é? O compromisso social, não é?

Porque ele precisa ter o compromisso com a sociedade e o compromisso acadêmico também.

No que concerne à autoria, de acordo com essa pesquisa, essa categoria se constitui em um valor na EaD e, por conseguinte para a Educação. A autoria se apresenta como coluna basilar para que a educação de adultos universitários aconteça. Ao mesmo tempo é o elemento que mais causa apreensão nos professores: A autoria do aluno deve ser incentivada, pois há muitas cópias e respostas prontas (PROFESSOR H). Para mim, a autoria é quase nula por conta de uma tradição da educação brasileira. A EaD não consegue ser diferente nesse ponto (PROFESSOR J). Esse talvez seja o nosso maior problema. A diferença aqui é uma só. Na EaD, ele recorta e cola. Na educação presencial ele recorta, cola e imprime (PROFESSOR C). O professor E ainda declara que:

efetivamente muitos poucos alunos têm autoria naquilo que eles postam nos fóruns. O que a gente percebe é um corte e colagem mesmo, ou do próprio conteúdo on-line, ou daquilo que ele acessa muito rapidamente. Ele pega [...] as palavras principais daquele texto que você postou para discussão, e faz um corte e colagem (PROFESSOR E).

A reconfiguração das formatações digitais de escrita, a facilidade de cópia e o remix (LEMOS, 2005), tornaram complexos o processo de autoria e de escrita porque o universo cibernético e tudo o que ele contém, parece, em primeiro momento para o aluno, um espaço de “vale-tudo”. O texto da internet, nessa concepção, fica desguarnecido e pode representar para o estudante uma maneira mais fácil de cumprir a tarefa solicitada. O aluno pode se perceber dono daquela produção ou não distinguir qualquer problema moral em tomar posse dela, sem referenciá-la. Essa é uma questão ética importante imbricada no processo educativo do sujeito e da formação de identidade pessoal.

O papel docente no AVA deve ser antes o de orientador em todas as dimensões e não do simples doador de informações ou de supervisor da cópia do aluno. Informar, o Google⁵ faz melhor do que qualquer professor. O docente tem um relevante desafio que é o de aglutinar em torno do fórum um projeto ético de construção responsiva do conhecimento e de desenvolvimento de um aluno-autor. Por isso, o professor precisa ser capacitado continuamente no sentido de ter em contínuo desenvolvimento competências didáticas e discursivas que lhe permitam atuar de maneira efetiva e eficaz no fórum de discussão e no AVA. Esse procedimento pode minimizar as tentativas de transposição didática de práticas pedagógicas lineares e cartesianas para a realidade virtual de aprendizagem. O remix (LEMOS, 2005), por exemplo, muito utilizado pelos alunos, pode ser aplicado pelo professor de maneira didática e proveitosa, caso ele tenha conhecimento sobre isso, e um planejamento didático que esquematize a proposição de atividades em que os alunos trabalhem em grupo mediante a construção do texto coletivo.

A remixagem possibilita a alteração do texto alheio porque está baseada na tríade: emissão, conexão e reconfiguração (LEMOS, 2005). Entendemos esse recurso como importante e apropriado para combater a cópia do aluno na EaD, na medida em que o docente conseguir estabelecer atividades que exijam o trabalho colaborativo, no qual estejam previstas práticas de remix para a criação de commons, ou seja, a produção coletiva e pública dos alunos em um espaço comum. Essa possibilidade, bem como, outras alternativas disponibilizadas pelos REA⁶, podem instigar a produção discente de hipertextos e oferecer uma alternativa comunicacional plural, dinâmica e mais aprazível para o estudante porque amplia as formas de comunicação e de pesquisa ao longo do trabalho no fórum. O uso de recursos abertos educacionais também promove a educação aberta, incentiva práticas de colaboração e compartilhamento, favorece o acesso ao conhecimento e estimula professores e estudantes a serem coautores.

⁵ Mecanismo de pesquisa na Internet.

⁶ Para conhecer os REAs disponíveis, acessar <http://educacaoaberta.org/dados/>

O professor D explicita a recorrência com que aparecem as cópias de textos da internet nos comentários realizados pelos alunos no fórum:

tem muitas dificuldades mesmo de lidar com essas mudanças, é uma mudança para o professor também. Por que as vezes, você diz: gente eu já li isso em algum lugar, mas a gente já não sabe mais de onde leu. [...] Quando a gente quer descobrir a fonte, de onde o cara tirou. Você joga uma palavrinha e descobre o texto inteiro. Acho que a gente começa a discutir ética, o que é o respeito ao trabalho do outro (PROFESSOR D).

Ainda sobre o tema cópia e autoria, o professor J responde que “a autoria do aluno deve ser incentivada pois há muitas cópias e respostas prontas” e “professores e alunos precisam exercitar a autoria porque a autoria é o maior problema na EaD” (PROFESSOR R). “Um aluno no presencial que cola ou que pega um trabalho do colega e copia e coloca o seu nome está incorrendo no mesmo erro, independente se é presencial ou a distância” (PROFESSOR C). Assim sendo, a cópia é uma questão de natureza ética na educação superior e não está ligada à modalidade de ensino, mas relacionada às práticas sociais realizadas pelas pessoas no meio social, à inteligibilidade da vida narrativa do aluno-pessoa, da responsabilidade pessoal e do teor teleológico da atividade acadêmica (MACINTYRE, 2007) para o estudante. O professor A, em seu depoimento, evoca o conceito de “tempos líquidos” de Bauman (2007) e aponta para a mesma necessidade exposta por MacIntyre (2007) no que tange à indispensabilidade da reconstrução moral:

a ética tem que fazer parte do processo educativo. É claro, eu acho que é a alma. A ética é necessária, é indispensável, ela é a própria vida acontecendo. A gente vê por aí que a nossa sociedade hoje está sofrendo com a falta da ética. Nós estamos em tempos líquidos, [...] estamos sendo convocados a destruir tudo o que é sólido. É como uma pedreira que destrói e vira tudo pedra. É pior do que isso, porque não é fragmentar a rocha, é transformar a rocha em líquido (PROFESSOR A).

Enquanto Bauman (2007) entende que a gênese da insegurança existencial do sujeito está na desregulamentação e no enfraquecimento das relações humanas, MacIntyre (2007) compreende que a crise está nos desacordos morais originados pelo Emotivismo. Nós, professores a vemos cotidianamente na relação social estabelecida em sala de aula presencial ou nas discussões nos fóruns. Tais fatos nos levam a pensar sobre a necessidade de um projeto ético na EaD. Mas, por que estabelecer um projeto dessa natureza para a educação a distância? Porque a Educação é um ato intencional e precisa contribuir para a formação plena de estudantes que sejam protagonistas de suas histórias. Principalmente, porque pedagogos e professores atuam ou atuarão como profissionais para formar as futuras gerações. Ademais, para possibilitar a esses sujeitos uma “vida boa” (MACINTYRE, 2007) e para a construção do aluno-autor que tenha a consciência como um componente regulador e responsivo (BAKHTIN, 2003) de seus atos, de forma que seu discurso expresse valores em relação a si mesmo e ao outro.

Os depoimentos a seguir demonstram como a educação no Brasil precisa desenvolver essas competências éticas expostas acima, bem como, a habilidade discursiva e autoral nos seus alunos, independente da modalidade ser presencial ou a distância. Os professores A e B declaram, respectivamente, que o problema da autoria na educação é:

um problema também da educação presencial. Um problema da nossa educação. Na fase do copiar e colar. Uma fase de ter uma preguiça de produzir. Isso é consequência do sistema educacional que a gente tem. Não é culpa individual do aluno. Então isso a gente ainda tem que trabalhar. Porque eles não são sujeitos. Nem todos né, tem uma parte que sim. Mas não são sujeitos daquilo que muitas vezes é postado nos fóruns. Eles reproduzem ideias, não só copiando, mas reproduzem ideias culturais. Você vê que aquela estrutura mental não é dele. Mas repito, não é um problema da educação

a distância, é um problema da Educação. Eu acho que a gente precisa melhorar nisso. Eu acho que o Brasil está muito abaixo dessa qualificação (PROFESSOR A).

inexistente ou quase inexistente em qualquer que o tipo de educação. A educação brasileira não discute autoria. A educação brasileira é uma educação de tutela. Então o aluno espera uma educação de tutela. A gente acabou se acostumando a isso. Quando você quer quebrar isso é muito difícil. Então eu acho que não é uma característica da EaD, mas uma característica, infelizmente, da educação brasileira. A gente espera que uma educação saudável seja aquela em que o aluno seja autor. Mas, você vê aluno, inclusive em pós-graduação, onde ele espera ser tutelado, onde ele quer ser lembrado do calendário, lembrado da tarefa dele. Portanto para mim, a autoria é quase nula por conta de uma tradição da educação brasileira. A EaD não consegue ser diferente nesse ponto (PROFESSOR B).

A consciência e a aprendizagem responsiva contribuem para que o aluno-autor se reconheça como sujeito historicamente moral e distinga seu papel social com lucidez de valores éticos. O aluno só consegue ser autor quando entende que a posse da linguagem e a habilidade em utilizá-la são componentes de autoridade que ele detém (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, o professor D declara que autoria:

é fundamental não só na on-line como na presencial. Costumo dizer que para se ter autoridade é preciso ser autor. Sempre comento com eles sobre a etimologia da palavra autoridade que tem a ver com autoria. Você só é visto se for autor. Então, só é autoridade se for autor, se conseguir se colocar e fazer seu fazer a partir de seu conhecimento, da construção do saber (PROFESSOR D).

Os professores C e H ratificam os depoimentos acima, respectivamente:

esse talvez seja o nosso maior problema. É muito comum o aluno pegar uma citação da internet e jogar. Esse aluno deve ser estimulado a escrever com suas próprias palavras? Estimulado a pesquisar, mas a escrever com suas próprias palavras. [...]. Eu vejo os mesmos problemas [...] no presencial. Mas dentro do contexto, já que estamos falando de ética, dentro do contexto da ética são os mesmos (PROFESSOR C).

Pela minha visão, que trabalho muito com os alunos da área de EaD, eu tento mostrar a eles a importância de você tentar criar um trabalho próprio, de sua autoria, ou ter o cuidado de mencionar os autores quando você indica os trabalhos de outras pessoas. Porque os alunos têm o hábito de fazer um copiar e colar, e depois simplesmente colocar como deles e ainda se aborrecer com o professor quando a gente pede para que eles façam alterações (PROFESSOR H).

Para ser aluno-autor, o estudante terá que, *a priori*, se perceber como sujeito histórico-social e a partir desse reconhecimento definir seu estilo linguístico e sua presença no fórum. Ou seja, a escolha ética e a tomada de consciência antecedem à escrita autoral porque o enunciado liga o falante, os ouvintes e as situações que os conectam (BAKHTIN, 2003). A partir das várias vozes e discursos sociais estabelecidos no fórum e no conteúdo da disciplina, o aluno-autor escolherá tomar ou não uma posição axiológica, fundamentada na sua consciência. A autoria, portanto, é de responsabilidade de seu autor e não pode ser separada dos vínculos éticos que a precedem e a determinam. Nesse sentido, plagiar é uma deliberação discente que produz atitudes responsivas diretas e repercussão moral. É uma escolha não ética feita pelo estudante, decorrente de suas práticas sociais articuladas às regras morais vividas em circunstâncias concretas (BAKHTIN, 2003). Esse fato fica explícito no relato seguinte: *“Isso é muito sério porque nós estamos formando pessoas que vão formar pessoas. E quando eles estão lá na frente, [apresentando] o TCC, os trabalhos de conclusão de curso... ficam tão desesperados!”* (PROFESSOR D). Esse depoimento e o que se segue demonstram a necessidade de formação em várias dimensões na escola básica. Quando o professor D afirma que os alunos ficam nervosos (E como professora

corroboro essa afirmação), eles assim se comportam, geralmente, porque se sentem despreparados para estarem à frente da turma na condição de argumentadores de ideias ou expositores de conteúdo, como diz o professor B:

Pois é, a minha preocupação no ensino superior é por isso, porque eu acho que na educação superior a gente pode fazer muito pouco sobre esse ângulo. Eu acho que isso tem a ver com a formação educacional de toda a criança, de toda a história escolar dela, e isso é uma deficiência no nosso país. A gente cada vez mais vê gestores públicos irresponsáveis, professores irresponsáveis. Há claro belíssimas exceções, mas são exceções. Então a gente não pode esperar que no ensino superior o aluno chegue eticamente pronto porque é um processo de quem deveria estar formando, mas ele não formou (PROFESSOR B).

Ser responsável implica em se assumir diante dos outros como um sujeito que é ajuizado pelo que fala, faz ou escreve. Autoria no fórum é ato ético e responsável porque é “uma questão fundamental em que o aluno tem que aprender a pesquisar e não simplesmente copiar e colar” (PROFESSOR E). Ao se assumir como sujeito histórico, se reconhece como autor no fórum (e na vida), se projeta “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2005) e evidencia sua presença. O professor E declara a dificuldade de o aluno criar um enunciado próprio ou compreender a função social e pedagógica do fórum de discussão:

Porque nem no fórum a gente consegue que eles tenham a própria autoria. A gente não dá conta no fórum de dizer para ele fazer o ir e vir. A gente não consegue fazer com esse aluno tenha uma autoria própria. Porque ele só sabe dizer para você assim: _ Eu fui lá, eu postei, eu quero o ponto. Ele não entende que postar é algo a mais, e não simplesmente postar (PROFESSOR E).

Aos alunos foi realizada a pergunta: O que é autoria no fórum de discussão. Os estudantes do grupo 1 definem autoria como: pesquisa, dúvida, publicação e escrita do pensamento. Um aluno afirma que autoria é poder “colocar suas dúvidas e afirmações” (ESTUDANTE 03). Outros alunos destacam que autoria é “aquilo que se publica” (ESTUDANTE 17) quando se faz “uma pesquisa sobre determinado tema” (ESTUDANTE 05) e se colocam “dúvidas em forma de questionamentos” (ESTUDANTE 21).

O grupo 2 interpreta essa categoria como: produção autônoma, construção do conhecimento, invenção e exposição de ideias, porque autoria diz respeito ao “que o aluno consegue distinguir e elaborar sozinho, embora tenha referenciais teóricos permeando essa construção” (ESTUDANTE 16). “É a capacidade de se apresentar e se enturmar, falar o que estuda, onde, dialogar com o professor e colegas” (ESTUDANTE 13) e de “construir um pensamento, uma opinião, uma tese própria, embasado em autores” (ESTUDANTE 04). Percebemos crescimento conceitual nessa categoria porque o grupo 2 a interpreta como produção pessoal mais elaborada e processo reflexivo, ao contrário do grupo 1 que a vê como um relato do que foi aprendido ou a expressão de dúvidas.

Prosseguindo na análise dos dados, faremos agora a exposição de alguns aspectos do PPP relacionando-os à investigação pretendida nesse trabalho. A intenção de examinar o PPP recai sobre a possibilidade de verificarmos nesse documento a inclusão de conceitos éticos na formação dos pedagogos no ambiente digital.

Ao analisarmos o PPP do curso pesquisado, identificamos que tem como objetivo geral formar profissionais preparados para compreender a dinâmica da realidade, e responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea, atuando em uma complexa cadeia de atividades.

O documento entende que para garantir a possibilidade de um trabalho interdisciplinar é necessário que se divida o currículo em eixos temáticos, a fim de que o aluno construa seu pensamento teórico, gradativamente. Os eixos formam um conjunto que envolve os conceitos de: sociedade, cultura, história, educação, espaços educativos, aprendizagem, subjetividade, conhecimento, ensino, trabalho, políticas,

gestão, currículo, ética e compromisso social. Tais eixos têm a intenção de integrar diferentes disciplinas e organizar projetos e atividades complementares, de acordo com os interesses e necessidades de cada região.

As concepções teóricas utilizadas no PPP foram o conceito de sujeito sóciohistórico de Vygotsky e a ideia sociotécnica de Pierre Lévy. O PPP desse curso estabelece a Educação como processo de construção de conhecimentos a partir dos pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer de Delors (2010). O professor é denominado de professor-tutor e visto como sujeito orientador, instigador e que é capaz de direcionar os alunos ao trabalho cooperativo e colaborativo mediante a potencialização do diálogo, da troca de conhecimentos e da produção coletiva dos discentes. Compreendem que as ações pedagógicas devem articular os saberes e as práticas, vinculando-os aos ideais da ética, da responsabilidade, da cidadania, da solidariedade e do espírito coletivo, e direcionando-as ao atendimento das necessidades da comunidade regional e local.

Com relação aos dados coletados nas pesquisas de campo, conseguimos observar que o trabalho nos fóruns permitiu uma construção gradativa de conhecimentos acerca da ética, conforme prevê o PPP do curso e também foi constatado no conceito de alteridade, exposto em parágrafos anteriores.

No que tange aos professores, não os identificamos como sujeitos instigadores de processos colaborativos, como pressupõe o PPP do curso. Ao contrário, essa prática pareceu-nos incipiente, de acordo com os relatos docentes. Não afirmamos com isso que os professores entrevistados sejam contrários à prática colaborativa. Apenas constatamos que essa atividade não é efetivada com fluência e regularidade pelos docentes. Possivelmente, isso acontece pela falta de uma diretriz da coordenação de cursos que planeje práticas colaborativas em conjunto com os docentes. Vemos nesse episódio, a necessidade de reorientação metodológica, e de capacitação docente para o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos professores, visto que, uma das críticas reiteradas dos docentes concerne à falta de participação, ou à participação alienada dos estudantes. Não encontramos, portanto, nesse quesito, consonância entre o que diz o PPP e os relatos de alunos e professores.

No que se refere às categorias de autoria, colaboração e presença, distinguimos ocorrências interessantes na correlação entre os dados da pesquisa com professores e estudantes. Autoria para os estudantes entrevistados (dos períodos mais elevados) é a produção autônoma para a construção do conhecimento, ou seja, a capacidade de caminhar sozinho na busca orientada. Os professores também percebem a autoria dessa maneira, no entanto, os docentes consideram essa habilidade discente como quase nula no fórum, devido à insistência dos alunos na prática de copiar e colar. Em contrapartida, os estudantes em nenhuma das respostas, mencionaram esse fato, tampouco aludiram à dificuldade de serem autores nas postagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os resultados aqui expostos, apontam para a necessidade do aperfeiçoamento de práticas educativas colaboradoras na EaD, bem como, na elucidação de alguns conceitos e técnicas concernentes à aprendizagem colaborativa. É preciso, sobretudo a premência de instituímos processos de capacitação docente que visem o fortalecimento da educação a distância e de suas especificidades. É relevante, principalmente, o investimento no professor para que ele desenvolva e incremente suas competências pedagógicas, comunicativas, sociais, gerenciais e técnicas relativas ao trato com o ambiente cibernético. A competência docente associada às estratégias didáticas adequadas à EaD e às metodologias ativas, podem ser um caminho viável para a promoção de um ambiente colaborativo e à manutenção da comunidade virtual de aprendizagem, com vistas à formação plena do estudante universitário.

Entendemos que o hábito da internet e a presença no mundo cibernético, redimensionaram as relações sociais com objetos e pessoas e reestruturaram algumas concepções, tais como: distância, interatividade, modelo comunicacional e trabalho docente. A mediação tecnológica informática engendrou distintas possibilidades em todos os âmbitos sociais, dentre eles na área educacional. Também instituiu questões relacionais, humanas e éticas que ainda não estávamos habituados.

Esse novo universo cibernético, ao mesmo tempo em que de nós exige inserção aos seus métodos e procedimentos, também nos impele à pesquisa e à descoberta de novas formas de atuação, relacionamento e aprendizado. Exige de nós, docentes, o reconhecimento de que precisamos abrir mão das formas usuais de fazer educação, em busca de maneiras colaborativas, negociadas e criativas de educar. Mediar a aprendizagem em um AVA requer dos docentes comportamentos dinâmicos e habilidades específicas, tais como: capacidade de expressão e comunicação hipermediáticas, produção compartilhada de atividades, capacidade para estabelecer diálogo permanente e uso de técnicas didáticas que favoreçam à criação de uma comunidade virtual de aprendizado.

A função de professor, nesse contexto, demanda aprimoramento contínuo e desenvolvimento de competências pedagógica, social, gerencial, técnica, interpessoal, dialógica, comunicativa e ética. Todas devem estar relacionadas entre si, em um processo conexo e intencional para a formação do sujeito pleno, crítico, produtor de ideias, participante ativo e integrante de uma sociedade que tem como base a informação. Distinguimos essa situação como um grande desafio educacional, mas, igualmente, avistamos soluções possíveis e exequíveis no contexto escolar e acadêmico. Todas as possíveis soluções perpassam por uma perspectiva colaborativa e negociada da educação, em que o professor precisa ultrapassar o paradigma da linearidade, do pensamento disciplinar e da fragmentação da realidade e do conhecimento, bem como, encarar o estudante como um sujeito social que é responsável por seu conhecimento e, portanto, deve ser o centro do processo educativo.

O AVA institui um universo de possibilidades que precisam ser utilizadas, inventadas e reinventadas por nós, docentes, a fim de que as interações modifiquem o modelo educativo, e o mundo virtual se torne “um vetor de inteligência e de criação coletivas” (LÉVY, 1999, p. 75). Isso porque a EaD subentende o reconhecimento do sujeito social (BEHRENS, 2012), a importância do outro e dos processos coletivos (LÉVY, 1999) para a construção do conhecimento e de comunidades de aprendizagem (PALLOFF, PRATT, 2012), especialmente da instituição de ambientes de aprendizagem que promovam interdisciplinaridade, transversalidade e colaboração.

Os resultados da pesquisa demonstram que colaboração - como um aspecto ético na educação - não é ainda vista, de maneira abrangente pelos professores, como uma estratégia didática na construção do conhecimento acadêmico. Isto é um ponto crítico na docência *on-line*, porque, embora saibam que a interação é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra, muitos docentes utilizam a pedagogia da linearidade. Essa metodologia linear e centrada no professor inviabiliza a colaboração e a interatividade autêntica nas discussões nos fóruns e promove o esvaziamento conceitual e humano daquele local. Fazer uma transposição comum do esquema presencial de docência para o ambiente virtual não contribui para o desenvolvimento discente, tampouco para tornar o AVA um espaço ético, aprazível e proveitoso. O modelo de transmissão dos conteúdos prontos, acabados e lineares não dá conta do universo de conhecimento inaugurado pela internet e pela educação *on-line* (MORAN, 2015; PETERS, 2003; PALLOFF; PRATT, 2012).

Apontamos, para futuras discussões, a importância do aprofundamento da pesquisa e do estudo sobre autoria, colaboração, presença, teorias da aprendizagem e da tecnologia da informação para o desenvolvimento de *interfaces* diferenciadas, colaborativas e compatíveis às peculiaridades de cada disciplina acadêmica. Precisamos pensar em soluções viáveis e factíveis que coadunem metodologias ativas e aportes

teóricos para a composição de um AVA que proporcionem áreas compartilhadas funcionais de modo a atender:

- a) às exigências educativas das diferentes disciplinas;
- b) às necessidades atuais dos alunos;
- c) aos processos dinâmicos e colaborativos (VERDUIM; CLARK, 1991; MORAN, 2015; BEHRENS, 2012; LÉVY, 1999).

Assinalamos a necessidade de que os planejamentos didáticos para a EaD se empenhem no desenvolvimento de competências éticas, discursivas, técnicas, cognitivas, comunicativas, interpessoais, dialógicas e profissionais nos discentes. Isso porque, o estudante é um ser social que pensa, sente, dúvida, levanta hipóteses e elabora a vida no contexto da realidade complexa, dinâmica e indeterminada. As metodologias didáticas utilizadas devem, então, eleger uma abordagem progressista para que se construa uma pedagogia que visualize o ambiente digital como meio para que a educação se processe, mediante a atuação de seus protagonistas: alunos e professores (MONTES, 2016a).

A prática pedagógica contemporânea precisa romper com os limites redutores e lineares da educação tradicional e se conectar a uma ação didática complexa e interativa para ampliar o desenvolvimento intelectual e acadêmico de alunos e professores. De igual forma, é preciso promover discussões nos fóruns que se constituam em frutuosos momentos na vida acadêmica do estudante e cooperem para o desenvolvimento científico e ético do grupo, numa perspectiva dialógica e de construção de conhecimento significativo e aplicável.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa Pesquisa Produtividade 2017, da Universidade Estácio de Sá (UNESA), por financiar esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. 3.ed. Tradução do grego. Brasília: UnB, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: 70, 2002.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- BLEGER, J. *Temas de Psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BROWN, T. Ética em e-learning. *Revista de Educação do Cogeime*. Martin Methodist College, Ano 17. N.32/33. Estados Unidos: IBIZ, jun/dez, 2008. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/323/294>>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- DEGENNE, A.; FORSÉ, M. *Introducing Social Networks*. London: Sage, 1999.

DELORS, J. (Org.) Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4.ed. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010.

FERREIRA, P. A. Aprendizagem da ética em ambientes virtuais. 2006. 82 f. Dissertação de Mestrado – PUC. Curitiba, 2006. Disponível em http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=586 . Acesso feito em 05 de agosto de 2015.

GERGEN, K. The social constructionist movement in modern Psychology. *American Psychologist*, v. 40 n. 3, p. 266-275, 1985.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. 15.ed. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LEMONS, A. Ciber-Cultura-Remix. Seminário Sentidos e Processo. Sintético Digital. *Redes: criação e reconfiguração*. São Paulo: Itaú, ago. 2005. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VguF5_vBPIsJ:https://pt.scribd.com/doc/48332999/Andre-Lemos-Cibercultura-Remix+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 23 set. 2015.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34. 1999.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

MACINTYRE, A. *After Virtue: a study in moral theory*. 3.ed. London: University of Notre Dame, 2007.

MAYAN, M. J. *An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals*. Edmonton: University of Alberta, 2001.

MONTES, M.T. do A. *Aprendizagem Colaborativa e Docência on-line*. Curitiba: Appris, 2016a.

_____. *Aprendizagem Colaborativa na Educação Ética do Pedagogo Formado a Distância*. 2016. 239 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro. 2016b.

MORAN, J. Mudando a educação com tecnologias ativas In *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on- -line* Porto Alegre: Artmed, 2012.

PETRY, L. C. *Topofilosofia: o pensamento tridimensional na hipermídia*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PETERS, O. Distance education in a postindustrial society. In: Keegan, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*, 39-58. London and New York: Routledge, 2003. Disponível em: <<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SPINK, M. J. *Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

SUCUPIRA LINS, M. J. C. Questões conceituais de ética em educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 91-106, maio/ago. 2013. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HYNxIn-WP8AJ:www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/1674/1288+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

_____. Ética e formação de professores In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5. Caxias do Sul. *Anais...*, Caxias do Sul, mai-2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Etica%20e%20formacao%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2016.

_____. Formação do educador e a questão da ética. *FAEBBA- Educação e Contemporaneidade*. 2003. Salvador, vol. 12, n.20, jul/dez. p.p. 353-362.

VERDUIM, J.R.; CLARK, T.A. *Distance Education: The Foundations of Effective Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.