

Práticas pedagógicas na educação a distância

reflexões, experiências e processos

**Governo Federal**

Presidente da República | Dilma Rousseff
Ministro de Educação | Aloizio Mercadante
Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior | Marco Antonio de Oliveira
Presidente da CAPES | Carlos Afonso Nobre
Diretor de Educação a Distância da CAPES/MEC | Jean Marc Georges Mutzing

Governo do Estado de Santa Catarina

Governador | João Raimundo Colombo
Secretário da Educação | Eduardo Deschamps

UDESC

Reitor | Antonio Heronaldo de Sousa
Vice-Reitor | Marcus Tomasi
Pró-Reitor de Ensino de Graduação | Luciano Hack
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade | Mayco Morais Nunes
Pró-Reitor de Administração | Vinícius A. Perucci
Pró-Reitor de Planejamento | Gerson Volney Lagemann
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação | Alexandre Amorim dos Reis

Centro de Educação a Distância (CEAD/UAB)

Diretor Geral | David Daniel e Silva
Diretora de Ensino de Graduação | Isabel Cristina da Cunha
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação | Amauri Bogo
Diretora de Extensão | Vera Márcia Marques Santos
Diretor de Administração | Gabriela Amarilho
Chefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC | Gabriela Maria Dutra de Carvalho
Secretária de Ensino de Graduação | Rosane Maria Mota
Coordenador de Estágio de Centro | Tânia Regina da Rocha Unglaub
Coordenadora de Estágio de Curso Pedagogia/UAB | Cléia Demétrio Pereira
Coordenador UDESC Virtual | Luiz Fabiano da Silva
Coordenadora Geral UAB | Carmen Maria Cipriani Pandini
Coordenadora Adjunta UAB | Lidiane Goedert
Coordenadora de Curso Pedagogia/UAB | Roselaine Ripa
Coordenadora de Tutoria UAB | Ana Paula Netto Carneiro
Secretaria de Curso UAB | Aline Bertolini de Lauro

Copyright © UDESC/ CEAD/UAB <2015>

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização desta instituição.



Carmen Maria Cipriani Pandini
Lidiane Goedert
Roselaine Ripa
Ana Paula Netto Carneiro
(organizadoras)

Práticas Pedagógicas

na Educação a Distância

reflexões, experiências e processos



ORGANIZADORAS/COORDENAÇÃO UAB-UDESC

Carmen Maria Cipriani Pandini
Lidiane Goedert
Roselaine Ripa
Ana Paula Netto Carneiro

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL

Ana Laura Tridapalli
Sabrina Bleicher

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA UDESC

Raimundo Nonato Gonçalves Robert [Coordenador]
Maury Dutra Filho [Secretário]
Mauro Tortato [Designer]

CONSELHO EDITORIAL

Nílson Ribeiro Modro - CEPLAN/UDESC
Alexandre Magno de Paula Dias - CESFI/UDESC
Avanilde Kemczinski - CCT/UDESC
Roselaine Ripa - CEAD/UDESC
Valmor Ramos - CEFID/UDESC
Fabiano Raupp - ESAG/UDESC
Vera Gaspar da Silva - FAED/UDESC
Dilmar Baretta - CEO/UDESC
Dario Nolli - CEAVI/UDESC
Alberto Lohmann - CERES/UDESC
João Fert Neto - CAV/UDESC

PROJETO GRÁFICO, CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Alice Demaria Silva Penha
David Pereira Neto
Sabrina Bleicher

REVISÃO DE TEXTO

Suziane da Silva Mossmann

P912 Práticas pedagógicas na educação a distância: reflexões, experiências e processos / Carmen Maria Cipriani Pandini, et al. (Orgs.).
Florianópolis: UDESC, 2015.
216 p.: il.; 17 cm

ISBN: 978.85.830.2058-5
Inclui referências.

1. Ensino à distância - Brasil. 2. Universidades e faculdades - Brasil. 3. Instituições de ensino superior. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. II. Pandini, Carmen Maria Cipriani.

CDD: 374.481 – 20. ed.

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

SUMÁRIO

- 7 Prefácio
- 15 Apresentação
- 21 A interdisciplinaridade no curso de Pedagogia do Cead/Udesc
discutindo ações e perspectivas
Roselaine Ripa, Ana Flávia Garcez e Ana Waley Mendonça
- 39 Apropriação tecnológica na formação inicial de professores
uma experiência no curso de Pedagogia Cead/Udesc
Karina Marcon e Lidiane Goedert
- 59 Articulações entre as disciplinas de Metodologias para a Iniciação à Pesquisa e Extensão e Estágio Curricular Supervisionado
contribuições para a formação de professores no curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc
Marzely Gorges Farias, Cléia Demetrio Pereira, Vitor Malaggi, Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, Lidnei Ventura e Tânia Regina da Rocha Unglaub
- 75 Projeto de extensão curso de formação continuada para profissional referência de estágio
universidade e campos de estágio em diálogos entrecruzados
Lidnei Ventura e Deisi Cord
- 93 Tutoria no Cead
perfil e qualificação
Ana Paula Netto Carneiro e Lidiane Goedert
- 107 Laboratório de Educação Inclusiva - LEdI
uma experiência de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no Cead/Udesc
Geisa Letícia Kempfer Bock, Rose Clér Estivalete Beche e Solange Cristina da Silva
- 121 Formação docente em EaD
gênero e sexualidade na educação infantil no Brasil e Portugal
Graziela Raupp Pereira, Gabriela Maria Dutra de Carvalho e Vera Márcia Marques Santos
- 137 Competências em educação para o desenvolvimento sustentável
contribuições de um curso de formação continuada
Lucimara da Cunha Santos, Rejane Maria Ghisolfi da Silva e Maria Arminda Pedrosa
- 163 Elementos do *design instrucional* no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc
Carmen Maria Cipriani Pandini, Dafne Fonseca Alarcon e Ana Laura Tridapalli
- 179 Cadernos pedagógicos do curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc
o aprendizado de uma trajetória
Carmen Maria Cipriani Pandini, Sabrina Bleicher, Daniela Viviani e Elisa Conceição da Silva Rosa
- 199 As videoaulas no contexto do curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc
Rafael Gué Martini e David Pereira Neto



PREFÁCIO

Há pelo menos duas razões importantes para conhecer e analisar a modalidade a distância no ensino superior na perspectiva das práticas pedagógicas que é o foco deste livro. Por um lado, a compreensão de que a educação a distância é uma modalidade de educação¹ e que assim entendida é compreendida como uma prática pedagógica, mediada por tecnologias de comunicação e informação (TICs) para os diferentes níveis de ensino. Por outro lado, os profissionais da educação podem aderir ou resistir a tal uso ou então dialogar com as diferentes possibilidades de ensinar e aprender em sala de aula e fora dela tendo em vista um outro tipo de sujeito a ser educado, com base nas necessidades de melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Início essa reflexão apontando alguns aspectos sobre a EaD como modalidade de educação.

No cenário nacional e local, o debate sobre a educação a distância como modalidade de educação se insere no contexto da educação como um todo e deve ser considerada para análise inicial sob o movimento da reforma da educação como política educacional dos anos de 1990. A prioridade do Estado naquele contexto era assegurar o acesso e a permanência na escola e a formação dos professores assume protagonismo central para a concretização deste objetivo.

No bojo desta reforma e para fazer frente aos déficits de professores com formação em nível superior atuando no Brasil são lançados e implementados pelo governo vários programas a exemplo da Universidade Aberta do Brasil – UAB² – que lança mão da modalidade a distância para a formação inicial e continuada de professores oferecida por instituições de ensino superior sob o financiamento e fomento da Capes.

1 A resolução CNE/CEB N°4 de 13 de julho de 2010 na Seção VI apresenta a Educação a Distância como uma das modalidades da educação. "Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos."

2 Este Programa completa 10 anos em 2016 tendo 97 instituições públicas de ensino superior oferecendo formação inicial e continuada a distância em cerca de 700 municípios do Brasil.

Enquanto modalidade educativa contemplada na legislação educacional brasileira é necessário analisar essa modalidade no contexto das reformas educativas, já que ilustra a forma como esta tem sido implementada pelas instituições de ensino superior e o impacto do crescimento exponencial da oferta de cursos a distância no Brasil, principalmente pelas instituições privadas.

Já nos anos de 1990 no documento da CEPAL *Transformación productiva con equidad* (apud, Shiroma, 2007 p. 53)³ recomendava-se que os países investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a oferecer conhecimento e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo e tal objetivo só seria alcançado mediante ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação profissional existentes na região, assim como mediante a geração de capacidades endógenas para o aproveitamento do progresso científico-tecnológico.

Neste contexto, especialistas do mundo todo foram convocados pela UNESCO para compor a comissão Internacional de Educação sobre Educação para o século XXI coordenados pelo francês Jacques Delors. Esse documento faz um diagnóstico do contexto educacional e indica quais são as principais tensões a serem resolvidas para o próximo século, dentre elas: tornar-se um cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; e adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico - especialmente às tecnologias de comunicação e informação. Segundo Shiroma (2007, p. 57),

o ensino superior é visto como motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante ensino e a pesquisa, *locus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Pólo da "educação ao longo da vida" a ele são dirigidas as políticas de educação permanente, na modalidade a distância.

Como se vê, as recomendações trazidas pelos dois documentos deve ser objeto de crítica e reflexão pois são carregadas de concepções de educação e de seu papel. É neste contexto que devemos analisar a introdução da EaD nas instituições de ensino superior do Brasil, tendo como pano de fundo o olhar crítico da reforma educativa trazida e orquestrada, segundo Shiroma, pelos organismos internacionais. Nesse sentido, concordamos com

³ SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Política Educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Shiroma (2007) que uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área.

Assim, é preciso levar em conta que a educação a distância, dada as suas especificidades, precisa estar ancorada na política nacional com planejamento educacional e financeiro.

Desta forma, refletir sobre o *"modus operandi"* da EaD no interior de cada instituição de ensino superior a partir das práticas pedagógicas se constitui um espaço aberto ao debate de ideias e busca de melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Nesse contexto, a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação por si só não correspondem à melhoria do processo de ensino e aprendizagem na educação. É preciso lançar mão de atividades educativas e formativas que incluem as TICs visando o uso pedagógico. Esse talvez seja, a partir de nossa experiência, o grande desafio para os profissionais da educação.

Uma importante contribuição aos estudos sobre as práticas pedagógicas na educação a distância é analisar e monitorar seus resultados sobre os índices educativos nacionalmente e localmente, assim como, analisar se as inovações tecnológicas estão resultando em inovações pedagógicas.

Outro aspecto diz respeito ao fato de que o uso das TICs não pode ser reduzido como educação a distância direcionado apenas para o "treinamento e formação em serviço de professores", como muitas vezes é induzido pelos programas de EaD. Não por acaso, a redução das tecnologias a propostas de EaD está caracterizada no Brasil pela própria indicação dos órgãos ministeriais como a extinta SEED/MEC e desde 2005 da DED/Capes para coordenar ações ministeriais em relação às TICs. Se, nos países centrais, as TICs têm sentido de agregar novas possibilidades e processos pedagógicos, nos países periféricos configuram estratégias de substituição tecnológica, nos quais a ênfase está muitas vezes na certificação em massa.

Nesse sentido, outro aspecto que importa analisar é a concepção de educação que está sendo instituída neste novo cenário histórico da EaD, tendo como pano de fundo o amparo legal que intencionalmente facilita sua disseminação.

Tomemos, então, os aspectos legais da EaD que sustentam sua implementação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96); o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o artigo 80 da LDB/96 para a EaD; os referenciais de qualidade para a oferta da EaD na educação brasileira; a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 que autoriza a semipresencialidade em 20% da carga horária total dos cursos presenciais e o Decreto 5.800/2005 que cria o Sistema Universidade Aberta no Brasil.

De fato, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB/96 – que a educação a distância passa a ser tratada com vistas a sua normatização e regulação, o que possibilitou avanços significativos para a construção do marco epistemológico da EaD no Brasil. Na LDB/96 os artigos 32, 47 e 80 são os que tratam da EaD. No entanto, é o decreto 5.622 de 2006 que regula o artigo 80 da LDB e os parâmetros de qualidade para oferta de cursos superiores a distância que tratam dos aspectos relacionados ao acesso, permanência e sucesso do ensino superior. Esses aspectos, carecem de uma filosofia sobre quais as políticas institucionais darão suporte às ações a distância tanto nacionalmente quanto localmente, o que demanda a criação de mecanismos internos de regulação e normatização das ofertas a distância.

Assim, tendo em vista os aspectos legais, é preciso compreender a modalidade a distância também como parte de um processo de inovação educacional mais amplo do que a mera integração das tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais e sua normatização.

Essa integração como eixo pedagógico central pode ser uma estratégia de grande valia, desde que se considere as técnicas como meios e não como finalidades educacionais, e que elas sejam utilizadas em suas duas dimensões indissociáveis: ao mesmo tempo como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino e como objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares, podendo ser um “tema transversal” de grande potencial aglutinador e mobilizador.

Precisamos avançar para outro patamar que inclui a qualidade da educação na EaD em que as experiências a distância devem estar integradas ao presencial e não como

programas paliativos, isolados e pontuais na estrutura das IES, e sim como parte de um sistema de ensino orgânico acompanhado, monitorado e avaliado. Perseguindo os ideais de qualidade para a educação, precisamos avançar nas metodologias com apoio da pesquisa e extensão desenvolvendo uma concepção pedagógica crítica da educação.

Isso posto, um segundo aspecto que pode ser destacado são os professores como sujeitos que podem dialogar com as diferentes possibilidades de ensinar e aprender em sala de aula e fora dela mediados pelas TICs. Como educadores temos neste sentido o desafio de nos formarmos para a inovação pedagógica. Esse desafio é complexo pois demanda o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas de uso pelo docente.

Neste quadro, o papel do professor é de extrema relevância e sua formação para o uso pedagógico das TICs é de considerável complexidade não somente pelas poucas condições de acesso aos meios tecnológicos, mas pela dificuldade de apropriação das TICs para fins pedagógicos.

No entanto, esse enfoque deve estar integrado as necessidades da formação docente inicial e continuada que tanto no Brasil quanto na América latina se caracteriza por uma ampla diversidade de políticas, de instituições e de práticas que se desenvolvem de formas diferentes e em níveis crescentes de complexidade e fragmentação.

Diante disso, configurar uma nova institucionalidade para a EaD que se adéque as exigências e dinâmicas universitárias considerando o debate teórico e prático feito no interior de cada instituição de ensino não é tarefa fácil.

A contribuição da modalidade a distância na mudança dos currículos da formação universitária como forma de ampliar o acesso ao aprendizado e a formação como questão de equidade; ampliar oportunidades para atualizar aptidões para o trabalho; otimizar o uso dos conteúdos educacionais presencialmente e a distância; melhorar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a qualidade da formação dos sistemas educacionais; fortalecer políticas que visam minimizar as desigualdades entre grupos etários; proporcionar formação para grupos específicos; expandir o acesso para novas áreas do conhecimento; oferecer combinação de educação, trabalho e vida familiar

para adultos e ainda agregar uma dimensão internacional à experiência em processos de formação educacional são matrizes que apresentam possibilidades de melhoria, mas que necessitam do estabelecimento e construção de critérios de qualidade para o uso didático das TICs.

Refletindo ainda sobre a importância dos professores no processo de inovação pedagógica, emergem perspectivas que podem contribuir para:

- a. Consolidar decisões institucionais com base num processo de formação que capacite o professorado em conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais do conhecimento, considerando como eixo fundamental do seu currículo de formação o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades de reflexão sobre a prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, auto-avaliar, compartilhar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social e profissional; desenvolver a capacidade de avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação, estratégias de ensino, planejamento, diagnóstico, avaliação, que sejam capazes de modificar as tarefas de ensino em todos os níveis de ensino.
- b. Enfrentar a formação docente como parte do desenvolvimento profissional do professor, apostando na reflexão prático-teórica sobre a própria realidade, da compreensão, da interpretação e intervenção sobre ela; a capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico através da prática educacional; a necessidade da troca de experiências entre iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores; a união da formação a um projeto de trabalho ou inovação e mudança; a formação como dinamizador crítico e compreensão de práticas trabalhistas e sociais; a formação através do trabalho colaborativo (equipes de docentes) para transformar a prática acadêmica; possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e celular) para a inovação institucional (a mudança persistente).
- c. Possibilitar que formação na docência universitária possa auxiliar os professores a contribuir para o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos questionando a legitimidade oficial do conhecimento mecanicista estreito e insuficiente, e a

necessidade de pôr a comunidade em contato com os diversos campos e vias do conhecimento, da experiência e da realidade; desenvolver uma formação crítica e transformadora; estar abertos a todos os tipos de mudança; desenvolver uma autoformação; envolver-se nos temas socioculturais; manter o estreito vínculo entre teoria e prática-docente; extrapolar a formação em contextos individualistas, personalistas.

Essas perspectivas podem apoiar a modalidade a distância enquanto prática pedagógica, que se faz no contexto da consolidação de uma política institucional de formação docente, contando com a EaD tanto na formação inicial quanto continuada, assim como em outros cenários educativos.

Assim, nesse contexto, estudos que focam a EaD como modalidade de educação tendo como seu principal sujeito o professor e suas práticas educativas mediados pelas TICs procurando analisá-las à luz de suas especificidades e implicações, limites e possibilidades, revestem-se de particular importância.

O livro “Práticas pedagógicas na educação a distância: processos, experiências e reflexões” cumpre um papel fundamental de trazer as práticas pedagógicas para o âmago da modalidade a distância e oferece aos leitores a possibilidade de entrar em contato com a temática da EaD em diferenciados contextos.

A qualidade das diferentes práticas refletidas e apresentadas neste livro agrupa para todos os educadores a oportunidade de vivenciar e compartilhar das experiências pedagógicas de boas práticas transformadas na prática por profissionais docentes que efetivamente atuam na EaD.

Enfim, demonstra o esforço da equipe da Universidade do Estado de Santa Catarina no sentido de fortalecer o diálogo e estimular a pesquisa no âmbito da modalidade a distância visando fomentar o debate e ampliar o entendimento sobre temáticas de interesse para a educação e sociedade.

Brasília, outubro de 2015.

Nara Maria Pimentel

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB

Prefácio



APRESENTAÇÃO

O Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) foi criado com a finalidade de possibilitar o acesso à formação superior para qualificação de professores dos sistemas educacionais do estado de Santa Catarina. Desse modo, a preocupação foi atender ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), que objetivava ampliar o acesso e a democratização do Ensino Superior prioritariamente na área da Educação Básica, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), suprindo, principalmente, as carências do estado de Santa Catarina. Partindo dessa premissa, a Udesc ingressou no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2009, com o Termo de Adesão nº 63/2009, realizando a primeira oferta do curso de Pedagogia no ano de 2011 com o ingresso de 1.600 estudantes.

O Cead oferece o curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, em parceria com a UAB/Capes, com polos de apoio presencial situados em 28 municípios do estado de Santa Catarina e assumiu um papel importante no movimento da institucionalização e valorização da Educação a Distância no Brasil. Parceria abraçada pelas Instituições Públcas de Ensino Superior, pelos Governos Estaduais e pelos Governos Municipais.

Nesse contexto, o objetivo do curso de Pedagogia Cead/Udesc é proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação, em uma perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do sistema educacional brasileiro.

Os artigos que compõem este livro descrevem os processos e os saberes construídos pelo Cead/Udesc, que são pouco socializados no interior das instituições e fora delas e necessitam de um *lócus* de disseminação para revelar a importância da modalidade e o impacto gerado por ela no âmbito educacional e social.

A obra se concretiza com o fomento da UAB/Capes, previsto no Programa de Atualização de Capacitação Continuada (PACC), e possibilita reflexões sobre as próprias práticas, o que provoca redimensionamentos necessários, pois o cenário em que as ações acontecem é dinâmico e plural.

Trata-se, portanto, de uma obra coletiva sob uma perspectiva inter e multidisciplinar, que reúne resultados de experiências obtidas com a implantação da Educação a Distância (EaD) na Udesc, e envolve processos cotidianos, bem como os resultados de formações, pesquisas e capacitações continuadas realizadas ao longo dos quatro anos de atividades em parceria com a UAB.

Os capítulos foram organizados de modo a contemplar as diferentes dimensões das produções: disciplinas do curso, atividades de estágio curricular supervisionado, tutoria e mediação do processo de ensino-aprendizagem. Articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, outros capítulos irão apresentar temáticas importantes no curso de formação dos professores: educação inclusiva, sexualidade e sustentabilidade. Para finalizar, textos que apresentam o trabalho das equipes multidisciplinares nos ajudam a refletir sobre os processos e saberes que a modalidade EaD exige das instituições na organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, no desenvolvimento dos cadernos pedagógicos e na elaboração das videoaulas.

No capítulo “A interdisciplinaridade no curso de Pedagogia Cead/Udesc: discutindo ações e perspectivas”, as autoras Roselaine Ripa, Ana Flávia Garcez e Ana Waley Mendonça partem das reflexões teóricas envolvendo a interdisciplinaridade para analisar o processo de articulação que se estabeleceu entre as disciplinas nas diferentes fases do curso de Pedagogia Cead/Udesc em 2014 e 2015. Ao destacar dois eixos de análise (planejamento e encontros interdisciplinares), as autoras elencam os desafios e as possibilidades de ampliação de propostas pedagógicas interdisciplinares a favor da aprendizagem.

“Apropriação tecnológica na formação inicial de professores: uma experiência no curso de Pedagogia Cead/Udesc” é o capítulo elaborado por Karina Marcon e Lidiâne Goedert, no qual socializam as experiências de aprendizagem propostas na disciplina Tecnologia, Educação e Aprendizagem, da segunda fase do referido curso em 2015/1. Por meio de

atividades de aprendizagem envolvendo ferramentas como Google Drive e Movie Maker, os estudantes puderam relacionar os conteúdos desenvolvidos durante o semestre com a vivência de processos de apropriação de recursos disponíveis na internet, exercendo sua participação autoral na rede.

No capítulo “Articulações entre as disciplinas de Metodologias para a iniciação à pesquisa e extensão e Estágio Curricular Supervisionado: contribuições para a formação de professores no curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc”, de autoria de Marzely Gorges Farias, Cléia Demetrio Pereira, Vítor Malaggi, Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco, Lidnei Ventura e Tânica Regina da Rocha Unglaub, destaca-se a integração da equipe docente das áreas temáticas de Metodologias para a iniciação à pesquisa e extensão (Metex) e Estágio Curricular Supervisionado (EST) para apresentar os referenciais teóricos que subsidiam o entendimento acerca da pesquisa como balizadora do processo de estágio curricular supervisionado e analisar os resultados do projeto de ensino que impulsionou as articulações entre essas disciplinas.

Em “Projeto de Extensão Curso de Formação Continuada para Profissional Referência de Estágio: universidade e campos de estágio em diálogos entrecruzados”, Lidnei Ventura e Deisi Cord discutem a formação continuada de educadores de instituições acolhedoras de Estágio do curso de Pedagogia Cead/Udesc, a partir do projeto de extensão “Formação Continuada para Profissionais Referência de Estágio”. Além de apresentar os pressupostos que embasam o Estágio Curricular Supervisionado do Cead/Udesc, o capítulo traz à tona as vozes desses educadores catarinenses acerca de suas próprias experiências relativas aos temas educacionais discutidos, bem como avaliações da experiência formativa vivenciada no curso em questão.

Ana Paula Netto Carneiro e Lidiane Goedert, no artigo “Tutoria no Cead: perfil e qualificação”, apresentam o mapeamento do perfil dos tutores a distância e dos tutores presenciais que atuaram no primeiro semestre do ano de 2015 no curso de Pedagogia Cead/Udesc. O conjunto dessas tutorias foi analisado quanto às atribuições e qualificação desses profissionais para atuar neste projeto. Para isso, as autoras caracterizam a tutoria a distância e presencial a partir do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e do que preconiza o Sistema UAB sobre essas funções, além de descrever o perfil e a qualificação que possuem para exercer esse papel.

O capítulo “Laboratório de educação inclusiva - LEdl: uma experiência de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no Cead/Udesc”, de Geisa Letícia Kempfer Bock, Rose Clér Estivalete Beche e Solange Cristina da Silva, discute as temáticas de acessibilidade e inclusão na formação de professores a partir da prática cotidiana vivenciada na Educação a Distância, destacando que além de uma abordagem apenas curricular é necessário ampliar esse diálogo por meio de formação continuada, que se materializa nas atividades de extensão, e se fundamenta nas pesquisas realizadas pelos professores no LEdl.

“Formação docente em EaD: gênero e sexualidade na Educação Infantil no Brasil e Portugal” é o capítulo elaborado pelas autoras Graziela Raupp Pereira, Gabriela Maria Dutra de Carvalho e Vera Márcia Marques Santos, com o objetivo de apresentar algumas concepções de docentes da Educação Infantil do Brasil e de Portugal, acerca das questões de gênero e sexualidade, verificando as principais necessidades que apresentam à temática. A amostra foi composta por cinquenta docentes do Brasil e cinquenta de Portugal, alunos e alunas da licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina e do Ensino Superior da licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro.

No capítulo “Competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável: contribuições de um curso de formação continuada”, Lucimara da Cunha Santos, Rejane Maria Ghisolfi da Silva e Maria Arminda Pedrosa analisam os impactos de um curso de extensão no âmbito profissional de professores de Ciências que atuam na educação básica do município de Florianópolis. O curso foi promovido e coordenado pelo Cead/Udesc em parceria com o Centro de Educação Continuada (CEC), vinculado a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com as Unidades Escolares do município de Florianópolis, assim como com recursos do Edital MCT/CNPq no 49/2010 do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No capítulo “Elementos do *design* instrucional no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc”, as autoras Carmen Cipriani Pandini, Dafne Fonseca Alarcon e Ana Laura Tridapalli apresentam a dinâmica do Ambiente Virtual (AVA)

do curso de Pedagogia do Cead sob a perspectiva do *design instrucional*, destacando os fatores pedagógicos, gráficos e tecnológicos que impulsionaram as práticas, a partir do diálogo e do trabalho colaborativo entre o *designer instrucional* (DI) e a equipe pedagógica, que envolvem docentes e coordenações de fase e do curso.

Carmen Maria Cipriani Pandini, Sabrina Bleicher, Daniela Viviani e Elisa Conceição da Silva Rosa, no capítulo intitulado “Cadernos pedagógicos do curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc: o aprendizado de uma trajetória”, descrevem a *expertise* criada, desenvolvida e aprimorada ao longo de quatro anos (2011-2014) nos quais a primeira edição dos cadernos pedagógicos das oito fases do curso de Pedagogia Cead/Udesc foram produzidos. Para isso, as autoras destacam três etapas que marcaram o período: (i) o início da produção: diretrizes adotadas e percepções iniciais; (ii) adaptações: adequações do processo para o contexto - novo projeto gráfico e instrucional e o trabalho integrado; (iii) amadurecimento: a consolidação dos processos - dos direitos autorais à busca pela excelência.

No capítulo “As videoaulas no contexto do curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc”, Rafael Gué Martini e David Pereira Neto recuperam a história da produção de videoaulas no curso de Pedagogia do Cead/Udesc. Os autores ressaltam que desde o início do curso foram produzidos vários materiais audiovisuais de qualidade, utilizando uma estrutura de equipamentos e serviços profissionais, proposta que não teve continuidade. Após um esforço de retomada da produção de videoaulas, o artigo avalia os resultados, comparando com o que já foi produzido e apontando as perspectivas de futuro dessa produção audiovisual no âmbito da Udesc e num contexto nacional.

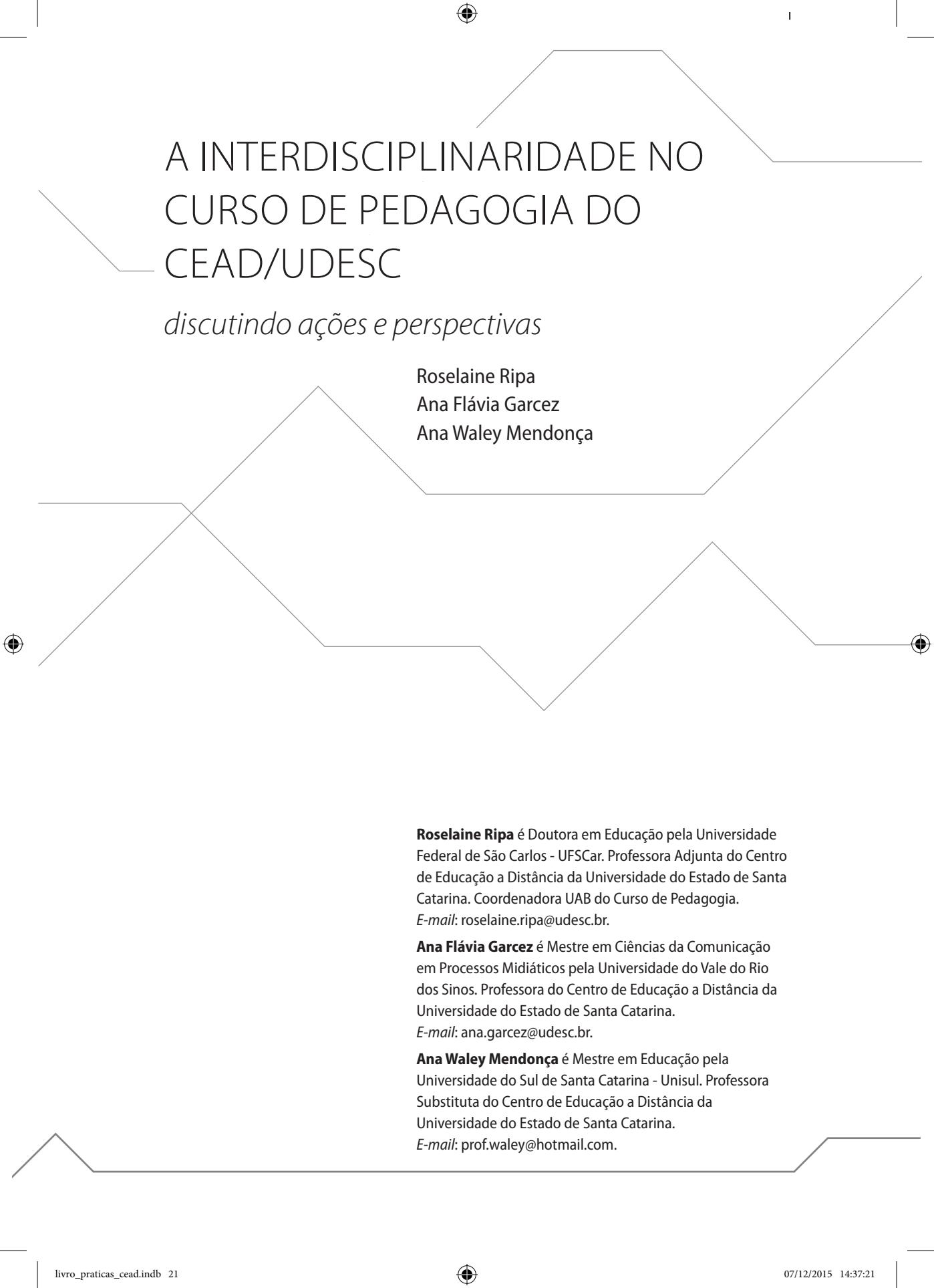
Com esses artigos, produzidos por pesquisadores atuantes no ensino, na pesquisa e extensão do Cead/Udesc, esperamos contribuir para a divulgação do conhecimento construído na EaD, a troca de experiências com outras instituições e a formação das equipes de trabalho, impulsionando outros estudos e pesquisas de diferentes temáticas fundamentais para o desenvolvimento de cursos a distância.

Boa leitura!

Organizadoras.

Apresentação





A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CEAD/UDESC

discutindo ações e perspectivas

Roselaine Ripa
Ana Flávia Garcez
Ana Waley Mendonça

Roselaine Ripa é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora Adjunta do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenadora UAB do Curso de Pedagogia.
E-mail: roselaine.ripa@udesc.br.

Ana Flávia Garcez é Mestre em Ciências da Comunicação em Processos Midiáticos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: ana.garcez@udesc.br.

Ana Waley Mendonça é Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul. Professora Substituta do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: prof.waley@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Ao discutir práticas pedagógicas na atualidade é comum nos depararmos com os conceitos de multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. São muitos os autores que têm se debruçado sobre essa temática, trazendo abordagens e reflexões para a formação de professores.

Incluir a interdisciplinaridade como um dos princípios de fundamentação da formação do pedagogo está demarcado no art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), para que os egressos estejam aptos a desenvolver práticas pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento de forma interdisciplinar (Art. 5º).

Partindo desses princípios, o curso de Pedagogia na modalidade a distância, oferecido pelo Centro de Educação a Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), prevê no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que os acadêmicos obtenham:

Formação teórica interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos e sociais, bem como sobre os conteúdos inerentes à Educação Infantil, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal Superior, assim como em Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar, e em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos. (UDESC, 2009, p. 10).

A formação teórica interdisciplinar é prevista para perpassar os diversos eixos do currículo do curso e, assim, também contribuir para uma postura interdisciplinar nas diversas áreas de atuação do futuro pedagogo. Esse ainda é um desafio para os cursos de formação de professores se considerarmos os estudos sobre interdisciplinaridade. Fazenda (2008, p. 94) afirma que a interdisciplinaridade não é uma junção de disciplinas que se expressa na formatação da grade curricular de um curso, mas que pode ser definida “[...] como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”.

Assumindo essa perspectiva, desde 2014, a coordenação pedagógica, junto com a equipe docente e coordenações de fase, tem buscado sistematizar e promover ações com o

propósito de efetivar propostas interdisciplinares no referido curso. O presente trabalho se propõe a relatar e a fazer uma análise crítica desse processo apontando os desafios encontrados e sugerindo algumas possibilidades de ampliar esse trabalho. Para isso, dividimos o texto em três partes. Na primeira parte, iremos contextualizar a proposta e os conceitos envolvidos. Na segunda, apresentaremos algumas etapas do processo, a partir dos seguintes eixos: I Eixo - Planejamento e II Eixo - Encontros Interdisciplinares. Para finalizar, na terceira parte, destacaremos os desafios observados pelas coordenações e as possibilidades de ampliação da discussão.

INTERDISCIPLINARIDADE: PROPOSTAS E CONCEITOS

O curso de Pedagogia na modalidade a distância, oferecido pelo Cead/Udesc, em parceria com a UAB, tem duração de quatro anos, composto por oito fases e parte do seguinte objetivo geral:

Proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro. (UDESC, 2009, p. 5).

No primeiro semestre de 2014, a partir de discussões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e das reuniões pedagógicas realizadas com a equipe docente, observou-se a necessidade de efetivar práticas pedagógicas que promovessem uma maior articulação entre as disciplinas de cada fase. O cronograma geral havia sido alterado para possibilitar aos acadêmicos cursarem concomitantemente as disciplinas de uma determinada fase, diferentemente de como estava sendo ofertado, em um formato de módulos/blocos, no qual duas disciplinas, no prazo de, aproximadamente, dois meses, iniciavam e concluíam seu cronograma. Estendendo a duração das disciplinas ao longo de um semestre, vislumbrou-se a possibilidade de desenvolver um trabalho entre as disciplinas da fase, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica mais articulada.

Essa proposta encontrava seu respaldo no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) nomeado por “interdisciplinaridade”, conforme a redação a seguir:

A interdisciplinaridade no curso de Pedagogia do Cead/Udesc

O curso de Pedagogia a Distância acena para essas premissas e para um conjunto de disciplinas que priorizam princípios científicos e teóricos, bem como diretrizes que resgatem o saber acumulado nas ciências humanas e sociais. As práticas pedagógicas estarão subordinadas aos princípios de unidade e **interdisciplinaridade** dos conteúdos dos programas, à ação integrada dos docentes, e à relação entre teoria e a prática. (UDESC, 2009, p. 10, grifo do autor).

Para melhor compreender o princípio da interdisciplinaridade destacado no PPC do curso, recorremos aos pesquisadores que desenvolveram reflexões e discussões em torno desse conceito.

Interdisciplinaridade: uma aproximação teórica

Atualmente, quando discutimos o conceito de interdisciplinaridade, é comum observarmos que alguns educadores o identificam como solução para resolver a fragmentação do saber, ou como modismo pedagógico, ou como prática intuitiva, ou, ainda, apenas como mais um dos vários pilares da educação previstos nos projetos pedagógicos, mas que não se efetivam na prática. Fazenda (2013, p. 34) destaca que, muitas vezes, “em nome da interdisciplinaridade abandonam-se e condenam-se rotinas consagradas, criam-se *slogans*, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisados e impensados.”

O conceito de interdisciplinaridade, tão presente nos documentos oficiais e nos discursos dos profissionais da educação, não possui uma única definição ou abordagem. De acordo com Fazenda (2013, p.13), é impossível construir uma “[...] única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade [...]”, mas, segundo a autora, é necessário compreender o movimento que esse conceito obteve nas últimas décadas: construção epistemológica (1970), com o objetivo de discutir a terminologia; explicitação das contradições epistemológicas (1980), que, como uma das contribuições, destaca a interdisciplinaridade como categoria de ação e não de conhecimento; construção de uma nova epistemologia (1990).

Severino (1998) destaca que, quando o foco é o conceito de interdisciplinaridade, geralmente considera-se um processo que se apresenta como integrado, articulado, orgânico e que, mesmo tendo atividades, formas e meios diferenciados, possui um objetivo em comum: promover a articulação entre unidade e totalidade. “A educação é, na sua totalidade, prática

interdisciplinar por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade constitui o processo que deve levar do múltiplo ao uno". (SEVERINO, 1998, p. 43).

Para discutir o conceito de interdisciplinaridade, Pires (1998) argumenta que é necessário também reconhecer a diferença entre multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, pois, apesar de integração e totalidade serem os ingredientes comuns nas discussões desses conceitos, é necessário considerar as diferenças entre eles e os inconciliáveis referenciais teórico-filosóficos. Para a autora, não se trata, apenas, de diferenças de grau ou nível de integração, mas de uma organização de ensino diferenciada.

No caso da multidisciplinaridade, as disciplinas do currículo estão próximas por meio de uma justaposição: "a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação." (PIRES, 1998, p. 176).

Para caracterizar a transdisciplinaridade, Pires (1998) destaca os perigos de um "vale tudo" para determinar um novo paradigma para as ciências da educação e outras áreas. Baseada no holismo e na teoria da complexidade, a autora explica que "o caminho epistemológico da transdisciplinaridade parece comprometido pela desvalorização da materialidade histórica da organização da sociedade e da construção do indivíduo pela educação e pelo ensino". (PIRES, 1998, p. 176). A superação do caráter fragmentado da organização do ensino, segundo a autora, exige que se considerem as relações sociais fragmentadas da organização capitalista.

Pires (1998) destaca também que é na década de 1970 que a interdisciplinaridade torna-se um tema central com o intuito de "[...] promover a superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade". (PIRES, 1998, p. 177). Torna-se, assim, um posicionamento crítico referente à organização social capitalista e à divisão social do trabalho, buscando a formação integral do indivíduo.

Lenoir (1998, p. 46) pondera que a perspectiva interdisciplinar não é contrária à perspectiva disciplinar, já que a interdisciplinaridade pressupõe a existência de uma ação recíproca de, pelo menos, duas disciplinas. Nesse contexto, o autor ressalta a importância de

diferenciar disciplinas escolares e disciplinas científicas, pois seus elementos de conteúdo tendem a ser diferentes e a interdisciplinaridade escolar trata das "matérias escolares" e não das disciplinas científicas. Para evitar o reducionismo da interdisciplinaridade escolar à ação educativa imediata, Lenoir (1998) afirma que é necessário reconhecer a interdisciplinaridade em três planos: curricular, didática e pedagógica.

A interdisciplinaridade curricular consiste no estabelecimento de "[...] ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares [...] a fim de permitir que surja do currículo escolar – ou de lhe fornecer – uma estrutura interdisciplinar segundo orientações integradoras". (LENOIR, 1998, p. 57). Sendo assim, pressupõe a incorporação de conhecimento, a manutenção das especificidades das disciplinas, a exclusão da hierarquização das áreas de conhecimento, e a tensão necessária entre a especialização disciplinar e o cuidado interdisciplinar, numa perspectiva de troca, complementaridade, interdependência e enriquecimento.

A interdisciplinaridade didática considera a estruturação curricular para estabelecer, de forma preliminar, sua dimensão interdisciplinar, com o objetivo de articular os conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem, guiando a concepção de práticas educativas conforme a visão integradora. (LENOIR, 1998).

Segundo Lenoir (1998), a interdisciplinaridade pedagógica é caracterizada pela atuação em sala de aula da interdisciplinaridade didática, levando em conta as variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser associada à transdisciplinaridade.

No caso da EaD, uma modalidade ainda recente na história da educação brasileira, a estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade, associada à contextualização, é destacada nos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, enquanto possibilidade de superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais:

Partindo da ideia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram. (BRASIL, 2007, p. 9)

Charczuk (2012, p. 39) identifica poucos estudos que discutem a interdisciplinaridade na EaD. A autora destaca a dissertação de mestrado de Grassi (2004), que comprehende a modalidade a distância como inherentemente interdisciplinar, pois pressupõe o trabalho conjunto de diversas áreas e profissionais para sua execução. A autora confronta, ainda, estudos que identificam a construção de um processo cooperativo interdisciplinar na construção dos AVAS (GRINGS et al., 2000 apud CHARCZUK, 2012) e aqueles que reconhecem que essa proposta não garante o estabelecimento de um fazer interdisciplinar. (OKADA; SANTOS, 2003 apud CHARCZUK, 2012).

As ações descritas a seguir não concebem a interdisciplinaridade nos termos de composição das equipes que atuam na EaD, mas procura avançar para a efetivação de propostas pedagógicas no curso de Pedagogia Cead/Udesc com foco na interdisciplinaridade.

EIXOS DE TRABALHO: PLANEJAMENTO E ENCONTROS INTERDISCIPLINARES

Tendo em vista o que já estava previsto no PPC, partiu-se para o desafio de se sugerir aos docentes uma proposta de trabalho numa perspectiva interdisciplinar, em cada fase do curso. Devido à amplitude e complexidade desse trabalho, foi necessária a constituição de equipes de coordenação por fase, que se mantêm até o presente momento e trabalham em articulação com as demais coordenações. Os coordenadores de fase, além de participarem de reuniões periódicas com a Coordenação Pedagógica e de Curso, promovem discussões pedagógicas com os docentes das disciplinas que compõem a fase, juntamente com um *designer* instrucional - DI, no intuito de definir coletivamente questões pertinentes às fases, questões essas que, em nosso entendimento, são divididas em dois eixos, descritos a seguir:

I Eixo - Planejamento

- » Elaboração do cronograma da fase, definindo a ordem em que as disciplinas serão distribuídas ao longo do semestre e suas respectivas atividades (webconferências, Atividade Obrigatória e Trabalho Final).

- » Socialização dos planos de ensino de cada disciplina da fase e troca de experiências a partir das ofertas anteriores da disciplina.
- » Avaliação sobre a possibilidade de realizar atividades e webconferências articuladas entre duas ou mais disciplinas.
- » Elaboração coletiva do Documento de Orientação do Tutor presencial – DOT.
- » Discussão de caráter pedagógico e definição de normativas, tais como: instrumento de avaliação do tutor presencial e autoavaliação do acadêmico, refacção de trabalhos, plágio, entre outras.
- » Participação em um Fórum de Discussão, específico da fase, no Moodle (AVA).

II Eixo - Encontros Interdisciplinares

- » Definição de um tema gerador para a realização de encontros interdisciplinares nos polos de apoio presencial.
- » Definição dos materiais didáticos para o encontro interdisciplinar, tais como: Power-point, vídeos, imagens, artigos, livros, textos, entre outros.
- » Organização logística e administrativa de cada encontro interdisciplinar prevendo deslocamento, definição de professor por turma/polo e comunicação aos coordenadores de polo, tutores presenciais e acadêmicos.
- » Socialização no Fórum de Discussão, específico para os professores da fase, relatando a experiência do encontro interdisciplinar por meio de texto e registro fotográfico.
- » Participação na Reunião Pedagógica Geral (com todas as fases) de avaliação do semestre, em relação à efetivação da interdisciplinaridade proposta nos dois eixos.

Relataremos, a seguir, as etapas do processo que julgamos relevantes, dentro dos eixos estabelecidos: **I Eixo - Planejamento e II Eixo - Encontros Interdisciplinares**.

Eixo I - Planejamento

- a. **Cronograma da fase:** esta é a primeira fase do planejamento, na qual os docentes, durante a reunião com os coordenadores da fase, analisam e discutem coletivamente quais as disciplinas que têm a possibilidade de iniciarem juntas (duas em duas para melhor organização das atividades, tais como webconferências e provas), bem como as suas potenciais articulações teóricas e metodológicas. São definidas também no cronograma geral as datas para as diversas atividades previstas no PPC.
- b. **Socialização dos planos de ensino de cada disciplina da fase:** este é o momento em que os docentes relatam brevemente a ementa, os objetivos e as experiências anteriores (quando possível) da disciplina em que estão alocados. Essa socialização gera expectativas no grupo, pois muitos professores desconhecem as especificidades de cada disciplina/área de conhecimento que compõe a fase. A concepção fragmentada do currículo começa a ser desconstruída neste momento, em que a maioria dos docentes reconhece as convergências das disciplinas e as possibilidades de realizar atividades e webconferências em conjunto numa perspectiva interdisciplinar.
- c. **Avaliação sobre a possibilidade de realizar atividades e webconferências em conjunto por duas ou mais disciplinas:** na socialização dos planos de ensino, já se inicia um processo de articulação entre as disciplinas e começa a se definir realmente as possibilidades teóricas e metodológicas dessa proposta interdisciplinar. Alguns professores optam por elaborar as atividades avaliativas em conjunto, articulando teoricamente os conteúdos ou solicitando um único trabalho aos acadêmicos, envolvendo duas ou mais disciplinas. Outros docentes definem articulações teóricas apenas na webconferência, realizando-a em conjunto.
- d. **Discussão de caráter pedagógico e definição de normativas:** neste espaço normalmente são abordados temas de caráter pedagógico, os quais são discutidos em todas as fases e, posteriormente, são apresentados na Reunião Pedagógica Geral para os devidos encaminhamentos. Os docentes costumam se engajar nessas discussões, tendo em vista que os temas abordados são de interesse da

disciplina que irão lecionar e do curso de maneira geral, e a possibilidade de discutir coletivamente e participar das decisões mobiliza a participação.

- e. **Participação em um Fórum de Discussão, específico da fase no Moodle (AVA):** os coordenadores de fase, no início do semestre, disponibilizam aos docentes no Moodle um Fórum de Discussão específico da fase, o qual permanece durante todo o semestre. Esse espaço de interação e diálogo entre os docentes possibilita a comunicação, a articulação e a socialização do desenvolvimento da disciplina.

Eixo II - Encontros Interdisciplinares

- f. **Definição de um tema articulador para a realização de encontros interdisciplinares nos polos de apoio presencial:** após a socialização dos planos de ensino, com a mediação do coordenador de fase, os docentes definem um tema que possibilite a articulação teórica entre todas as disciplinas da fase, o qual será ministrado aos acadêmicos nos encontros interdisciplinares nos polos de apoio presencial. Considerando que existe em cada fase do curso, intencionalmente, uma interligação entre as disciplinas na grade curricular, o tema definido acaba contemplando todas as disciplinas.
- g. **Elaboração de material didático para o encontro interdisciplinar:** após a definição do tema articulador, os docentes procuram aprofundar mais os conteúdos que serão ministrados, contribuindo, sobretudo, para a escolha da metodologia (estudo de caso, exposição dialogada etc.) e na elaboração e indicação dos materiais didáticos (PPT, artigos, vídeos, estudos de caso) que serão utilizados nos encontros interdisciplinares.
- h. **Organização logística de cada encontro interdisciplinar:** os encontros interdisciplinares acontecem nos polos de apoio presencial da UAB, em diferentes regiões do estado de Santa Catarina. Sendo assim, os docentes da fase se prontificam a ministrar o encontro em um ou mais polos e isso demanda uma organização logística de transporte e diárias. Essa organização é compartilhada pela Coordenação Pedagógica, a qual resolve as questões administrativas, e pela Coordenação de Fase, que fica responsável pelo contato e pela mobilização à participação dos docentes.

- i. **Socialização no Fórum da Fase relatando a experiência do encontro interdisciplinar:** o Fórum de Discussão, específico da fase, é um espaço de articulação, uma vez que possibilita a interação e o diálogo entre os docentes. Portanto, o Fórum é utilizado também para socializar a experiência de cada docente após a realização do encontro interdisciplinar. A socialização é feita por meio de relatos e registros fotográficos, em que os docentes, fazendo uma breve avaliação, expõem os resultados obtidos no encontro e as imagens registradas com os acadêmicos no polo.
- j. **Participação na Reunião Geral Pedagógica de avaliação do semestre:** no final do semestre, no intuito de avaliar as atividades, acontece uma Reunião Pedagógica com todos os docentes do curso, representantes de todas as fases. A reunião, organizada e conduzida pela Coordenação Pedagógica, acontece por iniciativa do Departamento do curso de Pedagogia e da Direção de Ensino, e tem por objetivo avaliar as atividades, bem como a efetivação da proposta de trabalho interdisciplinar. Os docentes, além de refletir sobre as suas práticas pedagógicas, começam, a partir deste momento, o planejamento do próximo semestre.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

A prática da interdisciplinaridade na educação requer novas formas de cooperação por parte dos envolvidos para organizar “[...] esquemas teórico-didáticos, que poderão eventualmente contribuir para a construção de diferenciadas organizações e estruturações do saber”. (FAZENDA, 1998, p. 12). O desenvolvimento de atividades interdisciplinares torna-se, assim, um desafio para os docentes, pois o que ainda se observa são práticas educacionais nos moldes convencionais de teorias disciplinares.

Neste sentido, é fundamental que os docentes reflitam sobre sua prática pedagógica, independentemente da modalidade de educação, reconhecendo seus potenciais para agir e pensar de forma interdisciplinar. Afirma Fazenda (1998, p. 13) que essa constatação requer a construção conceitual da interdisciplinaridade, incluindo os “[...] olhares paralelos e à abertura a esses olhares, convergentes ou divergentes [...]” nas práticas educativas.

Ressalta ainda que uma concepção de interdisciplinaridade tende a recuperar a “magia das práticas” e, consequentemente, a “essência de seus movimentos”, impulsionando superações, reformulações e transformações no contexto escolar. (FAZENDA, 1998, p. 13). De acordo com a autora, trabalhar numa perspectiva interdisciplinar requer da equipe docente competência e comprometimento com a formação de professores preparados para atender às exigências do contexto, superando a forma isolada de trabalhar as disciplinas, impulsionando o trabalho coletivo e significativo nos espaços escolares.

É possível afirmar que não existe uma unanimidade para a definição de interdisciplinaridade, mas “[...] seu princípio é sempre o mesmo: caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os docentes e pela integração das disciplinas num mesmo projeto.” (FAZENDA, 2007, p. 30). Acrescenta a autora que as várias definições legitimam a necessidade de uma interação.

A interdisciplinaridade como uma metodologia poderá ser refletida e salutar para o funcionamento do ensino. Nessa direção, Fazenda (2007) pontua considerações sobre a interdisciplinaridade: um meio de conseguir uma melhor formação geral; um meio de atingir uma formação profissional mais completa; um incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas sobre o tema; um conhecimento mais completo da realidade e em seus múltiplos aspectos; superação da dicotomia entre ensino-pesquisa.

Para que a prática da interdisciplinaridade seja efetivada, é necessária a proposição de novos objetivos, de novos métodos e de uma pedagogia dialógica. (FAZENDA, 2007). A autora destaca que a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre os envolvidos, tais como os obstáculos epistemológicos, institucionais, psicológicos, culturais, metodológicos, obstáculos quanto à formação dos docentes e obstáculos materiais, são formas de superar os entraves que prejudicam a realização de atividades de caráter interdisciplinar.

A interdisciplinaridade curricular exclui toda a tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar e que devem existir em um processo de formação. (FAZENDA, 1998, p. 57-58).

Apesar de muitas barreiras que ainda estão presentes nas instituições, “[...] é preciso reconhecer que a defesa da interdisciplinaridade está adquirindo um inusitado vigor

nas últimas décadas". (SANTOMÉ, 1998, p. 44). Ainda são muitos os obstáculos a serem enfrentados, mas ao mesmo tempo podemos reconhecer algumas possibilidades, devido às várias razões que reforçam um novo impulso aos discursos e às práticas da interdisciplinaridade. Nessa direção, salientamos alguns desafios e algumas possibilidades para a efetivação da interdisciplinaridade no curso de Pedagogia Cead/Udesc a partir dos eixos de ação descritos anteriormente.

Desafios da equipe pedagógica na elaboração do planejamento

A resistência da equipe docente para iniciar um planejamento de forma interdisciplinar pode ser considerada um desafio, pois é preciso avaliar e transformar o modo disciplinar em que ainda estão pautados os trabalhos nas instituições de Ensino Superior. Uma possibilidade é construir espaços para uma discussão coletiva, na qual os docentes possam expor suas concepções, dúvidas e propostas, planejando possibilidades de articulação das disciplinas. Com esses momentos, que acontecem de forma mais sistematizada nas reuniões pedagógicas por fase ou gerais, é possível cada vez mais reavaliar tais práticas e avançar para o planejamento de ações que de fato contemplem as características específicas da interdisciplinaridade. Dessa forma, poderá evitar-se que diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores tenham o caráter de justaposição, isto é, não se reúnam por integração, por convergência. (FAZENDA, 1998).

Para superar esse desafio, a interação dos professores com as concepções expostas no PPC torna-se fundamental. É de conhecimento do docente que, antes de iniciar a realização de qualquer atividade educativa, o acesso ao documento que norteia as ações do curso é fundamental, independentemente de qualquer nível ou modalidade de educação. Se nos cursos de formação de professores conteúdos sobre essa questão são pronunciados com frequência, perdem o sentido se os professores que conduzem o curso pronunciam um discurso teórico esclarecido sobre tal questão e têm uma prática completamente diferente. Com base no PPC do curso, sob a condução de uma intencionalidade, é que a equipe de professores poderá instituir efetivamente a interdisciplinaridade. Nessa direção, uma possibilidade é estabelecer um diálogo permanente com os docentes com foco na

relação que se estabelece entre as propostas das atividades e as concepções presentes no PPC. E a modalidade a distância tem maior potencial para efetivar essa prática, já que se pauta na docência compartilhada, amparada por uma equipe multidisciplinar, na qual o planejamento é antecipado e preparado para atender o Ambiente Virtual de Aprendizagem e, também, os momentos presenciais.

Por isso, a comunicação entre as equipes das disciplinas que compõem uma determinada fase torna-se um elemento determinante durante o planejamento. Para a elaboração do Documento de Orientação do Tutor – DOT –, que anteriormente tinha um caráter disciplinar, ou seja, um DOT para cada disciplina da fase, passou-se a compor um documento coletivo, único para todas as disciplinas da fase. É evidente que o DOT, por si só, não garante o trabalho interdisciplinar da fase, mas ele se tornou um documento com potencial para efetivar o diálogo entre as equipes. Sendo assim, um DOT, com todas as disciplinas da fase, com suas atividades previstas ao longo do cronograma semestral, passou a ser o documento que é enviado aos tutores presenciais que atuam nos polos para que possam dar o suporte necessário à metodologia do curso. Para isso, está sendo utilizado o Google Drive, uma ferramenta que possibilita a elaboração de textos colaborativos em rede.

Na avaliação realizada em maio de 2015, observamos que, na visão de 62% dos tutores presenciais, o DOT contribui muito para o entendimento da disciplina, enquanto outros afirmaram que contribui razoavelmente (27%), contribui pouco (4%) ou não contribui (7%). Sobre a articulação das disciplinas da fase, 50% dos tutores presenciais afirmam que o DOT possibilita um entendimento satisfatório e 28% destacam que o entendimento é razoável. Porém, 12% dos tutores se posicionam afirmando que o DOT contribui pouco e 10 % destacam que não contribui. Conforme afirma Severino (1998, p. 40), "as demais manifestações da fragmentação da prática escolar vão se diluindo quando a intencionalidade é efetivamente vivenciada no contexto de um projeto educacional consolidado." Sendo assim, esses índices evidenciam que houve avanços na consolidação de práticas pedagógicas que articulam as disciplinas e são reconhecidas pelos tutores presenciais no DOT, mas, ao mesmo tempo, o quanto ainda é necessário avançar no planejamento das atividades para atender ao que preconiza o PPC do curso sobre a interdisciplinaridade.

Desafios dos encontros interdisciplinares

A definição do tema para os encontros interdisciplinares que acontecem uma vez no semestre presencialmente nos polos é mais um desafio. A tendência das equipes docentes, inicialmente, é indicar um tema que seja mais relacionado com a sua área de conhecimento. Para superar tal desafio, a definição do tema é realizada a partir de discussões coletivas nas reuniões pedagógicas por fase, que tende a ser pertinente e comum a todos os conteúdos abordados nas disciplinas de cada fase, articulado com o contexto educacional atual. Dessa forma, independentemente da área de formação, os docentes reconhecem que têm competência técnica e didática, aprofundam-se no estudo do tema e socializam os conhecimentos e materiais que podem contribuir para a preparação do encontro.

A devolutiva dos acadêmicos que participam dos encontros interdisciplinares é um fator muito positivo. A socialização da avaliação realizada pelos educandos sobre os pontos positivos e negativos é uma possibilidade de reforçar que os encontros interdisciplinares sejam contínuos, levando as equipes a reverem o que não atendeu aos objetivos e avaliarem as contribuições para a formação. Diante das manifestações positivas dos acadêmicos, alguns professores que não se envolveram no desenvolvimento dos encontros, inicialmente, acabam se convencendo de que os encontros se tornam uma contribuição para garantir a qualidade no curso e as discussões interdisciplinares, aproximando as equipes docentes e servindo de exemplo de práticas interdisciplinares aos próprios acadêmicos. Conforme destaca Fazenda (1998, p. 38), é importante que os estudantes vivenciem práticas que superem a apresentação dos elementos culturais de forma estanque, a partir de fontes isoladas entre si.

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar pode refletir positivamente nas práticas educativas dos futuros profissionais da educação formados pelo curso. Poderão, assim, ser profissionais com uma visão diferente de ensinar, que de fato correspondam às realidades onde irão atuar como pedagogos, sendo mais criativos, integrando os conhecimentos, superando a atual fragmentação do conhecimento e preparados para colocar em prática atividades interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos desafios e muitas possibilidades ainda poderiam ser destacados. De acordo com cada instituição, os entraves que impossibilitam a prática da interdisciplinaridade são muitos, afinal cada realidade institucional tem suas particularidades. Por isso, é fundamental que se efetivem discussões coletivas, envolvendo as coordenações, as equipes docentes e discentes para identificar os obstáculos e buscar alternativas para superá-los.

Diante da realidade educacional atual, “[...] justifica-se a necessidade de reorganizar e reagrupar os âmbitos dos saberes, para não perder a relevância e a significação dos problemas a detectar, pesquisar, intervir e solucionar” (SANTOMÉ, 1998, p. 45). Nesse universo de mudanças que a sociedade contemporânea evidencia, cabem propostas e a execução de atividades de natureza interdisciplinar, pois o mundo atual precisa de pessoas mais flexíveis, abertas, solidárias, democráticas e críticas. (SANTOMÉ, 1998).

Um trabalho de natureza interdisciplinar, que contempla as características pertinentes e as recomendações/indicações dos autores que discutem sobre tal assunto, contribuirá nesse sentido exposto por Santomé (1998), influenciando nos perfis dos acadêmicos egressos para que reconheçam a necessidade de superar o trabalho disciplinar que proporciona, muitas vezes, apenas um conhecimento fragmentado e desconectado da realidade.

Neste trabalho evidenciamos que uma proposta de ação interdisciplinar nem sempre é uma tarefa fácil e tranquila. Na condição atual de coordenadora pedagógica e coordenadoras de fase, avaliamos que o processo é complexo e apresenta muitos desafios. Contudo, vislumbramos também possibilidades e a necessidade de se realizarem outras pesquisas para avaliar a proposta interdisciplinar que estamos trabalhando a fim de efetivá-la no curso de Pedagogia Cead/Udesc com base no PPC.

Independentemente das ações ainda serem incipientes na perspectiva interdisciplinar, essa proposta prevê o diálogo entre as equipes, o que resulta para os acadêmicos numa possibilidade formativa a mais na modalidade EaD, que, muitas vezes, transparece uma visão desarticulada e fragmentada do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura**. Maio de 2006.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Interdisciplinaridade na Educação a Distância**: Estudo de Caso no âmbito de um curso de Pedagogia. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49083/000827697.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: ____ (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 11-20.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GRASSI, A. Educação a distância: contribuições da comunicação social e concepção de interdisciplinaridade. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

GRINGS, E. S.; MALLMANN, M. T.; DAUDT, S. I. Ambiente virtual de aprendizagem: uma experiência interdisciplinar no ensino superior. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Maceió: UFAL, 2000. v.1, p.351-354.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 45-76.

OKADA, A. L. P; SANTOS, E. O. Articulação de saberes na EAD: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos. **X Congresso Internacional de Educação a Distância**, ABED 2003. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/a04abed2003.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-182, Fev. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

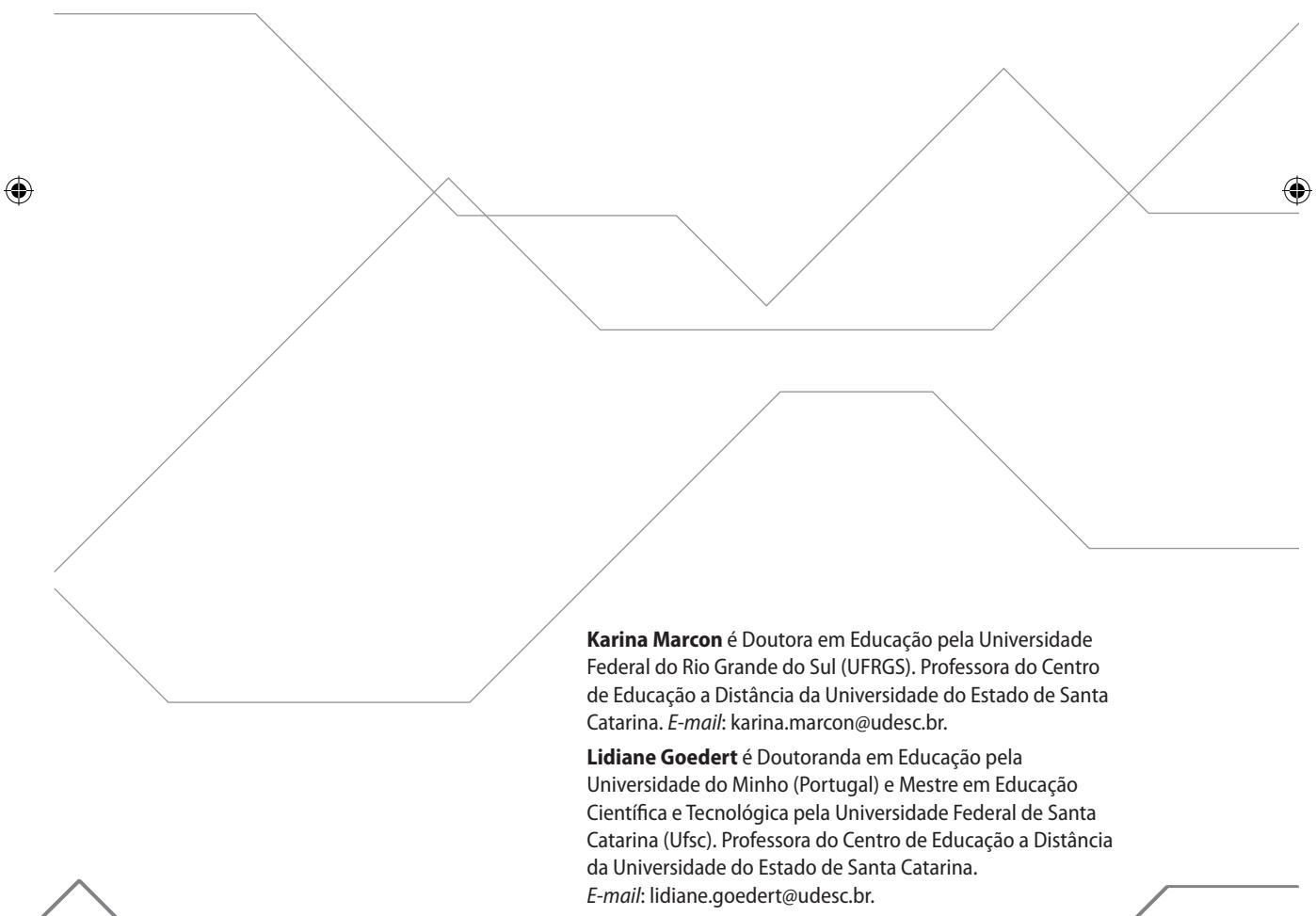
SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 31-44.

UDESC. PPC – Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância. 2009. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/942/ppc_pedagogia_a_distancia.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

uma experiência no curso de Pedagogia Cead/Udesc

Karina Marcon
Lidiane Goedert



Karina Marcon é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* karina.marcon@udesc.br.

Lidiane Goedert é Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: lidiane.goedert@udesc.br.

INTRODUÇÃO

A disciplina Tecnologia, Educação e Aprendizagem (TEA) faz parte da estrutura curricular do curso de Pedagogia a distância, do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Cead/Udesc), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Trata-se de uma disciplina obrigatória, ofertada na segunda fase do referido curso, e tem como objetivo geral

refletir sobre a relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as práticas de ensino-aprendizagem, por meio de uma abordagem histórica das tecnologias, do seu uso em sala de aula e das suas possibilidades de produção e aplicação. (TAÚ et al., 2011, p. 12).

O presente texto tem por objetivo socializar as experiências de aprendizagem propostas no primeiro semestre de 2015, com onze turmas que se encontravam na segunda fase do curso de Pedagogia do Cead/Udesc. Cumprindo com o que preconiza o Projeto Pedagógico do Curso, o desenvolvimento metodológico da disciplina incluiu a realização de atividades presenciais nos polos (webconferências e prova geral), além de atividades *on-line* efetivadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. As atividades avaliativas desenvolvidas na sala virtual da disciplina TEA incluem uma atividade obrigatória, um trabalho final e uma autoavaliação.

Com relação ao planejamento didático da disciplina TEA em 2015/1, priorizamos nas atividades de aprendizagem o estímulo à apropriação autoral e colaborativa de alguns recursos tecnológicos disponíveis na Web 2.0. Entendemos que as características da Web 2.0 potencializaram uma ressignificação da modalidade educativa a distância, principalmente por possibilitar processos comunicativos em tempo real, além de ferramentas que privilegiam a autoria, a coparticipação e a coletividade na construção do conhecimento. Na formação inicial de educadores são muitos os recursos abertos que podem ser utilizados nos processos educativos, e isso cria um potencial intenso para o agenciamento de práticas pedagógicas flexíveis e orientadas a esse espaço e tempo em que se vive.

APROPRIAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Em função de características próprias da sociedade contemporânea, como a convergência tecnológica e a cultura participativa delineada por Jenkins (2009), parece-nos que educar na era digital é educar para as mudanças e para as transformações. De acordo com Silva (2011, p. 33), “o exercício da profissão docente assume, na atualidade, toda a pressão das transformações do mundo social”. Ao professor é atribuída a necessidade de integrar-se e de responder às demandas da sociedade contemporânea, e “a solidariedade e a convergência entre [...] a classe, a escola e o contexto social são, assim, fatores muito importantes para o trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 65).

Atualmente percebemos que as tecnologias encontram-se em constante transformação, não somente com relação ao *hardware* – que em pouco tempo evoluiu de forma significativa, mas, também, pela concepção de conectividade e mobilidade, características que definem a revolução tecnológica e a cultura da convergência. Acreditamos que essas questões implicam transformações nos processos educativos escolares e, por consequência, na formação inicial de professores.

Especificamente considerando a formação inicial de professores em contextos educativos *on-line*, compreendemos que é preciso oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de saberes e competências intrínsecos ao momento contemporâneo.

Sob o efeito das tecnologias da informação e da comunicação, as bases tecnopedagógicas do ensino começam a se transformar. Durante muito tempo considerado como ofício da palavra, sob a autoridade do escrito e do livro, o ensino passou por cima da falsa revolução audiovisual sem ser afetado por ela de modo duradouro, mas tudo leva a crer que as tecnologias da comunicação terão um impacto muito mais profundo e permanente, pois elas podem realmente modificar em profundidade as formas da comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e de aprendizagem em uso nas escolas há quatro séculos. Elas também podem transformar – o que é completamente novo em relação à pseudo-revolução audiovisual – a própria organização do ensino e do trabalho docente. Em diferentes países tentam-se atualmente experiências de ensino que não são mais baseadas na copresença dos professores e dos alunos no seio de classes tradicionais. Atualmente é difícil

vislumbrar exatamente as formas e a amplitude que tomarão, num futuro próximo, essas experiências. Mas, desde já, pode-se formular a hipótese plausível de que elas vão ocupar um lugar cada vez mais importante. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11).

Entendemos que a formação inicial de professores não pode e não tem mais como deixar as tecnologias afastadas do currículo, como se fossem recursos extraclasses. O professor precisa estar preparado para trabalhar na presença das tecnologias e, principalmente, com as tecnologias. Os apontamentos trazidos por Tardif e Lessard (2011) questionam justamente as implicações da inherência desses recursos na formação de professores, e para os autores essa dinâmica pode impactar, transformar e desempenhar uma função importante no trabalho docente. A percepção de Karsenti (2011, p. 182) é equivalente às nossas colocações:

Postulamos assim que as novas tecnologias não podem mais ser consideradas, como eram até agora, como aperfeiçoamentos extrínsecos e instrumentais, cursos destacados da prática profissional diária. Pelo contrário, afirmamos que elas são capazes de trazer uma mudança profunda à formação no meio prático, assim como no futuro perfil de prática dos docentes em formação.

Os autores Tardif e Lessard (2011, p. 20-21) refletem sobre o posicionamento de Karsenti (2011):

[...] Depois de definir certos conceitos fundamentais (motivação, atitude, prática pedagógica etc.), insiste na ideia de que a integração das TIC exige, por parte dos futuros professores, uma modificação da relação com o saber e acarreta uma maior inflexão no plano das práticas pedagógicas. Essa ideia o leva a criticar visões estritamente instrumentalistas das relações entre as TIC e a formação dos professores, em que as TIC são consideradas como ferramentas técnicas e supletivas, que deveriam ser objeto de uma aprendizagem especializada por parte dos futuros professores. Ao contrário dessas visões, Karsenti defende uma integração sistemática e vivida das TIC em todos os cursos de formação para o ensino, pois, segundo ele, a aprendizagem das TIC passa pela aquisição de competências transversais que englobam a totalidade da formação. Nesse percurso, ele situa o futuro professor no centro da aprendizagem das TIC, levando em conta, ao mesmo tempo, o contexto que lhe permite construir a sua própria competência.

Assim como Karsenti (2011), compreendemos que essa integração das tecnologias precisa ser sistemática e experienciada na formação docente. Acreditamos que as tecnologias

digitais de rede e a Web 2.0 potencializam uma dinâmica intrínseca aos movimentos da rede, como a interatividade, a coletividade e a cooperação, e é nesse sentido que julgamos que além de fomentar processos de ensino-aprendizagem considerando o contexto social contemporâneo, é preciso reconhecer o papel desempenhado pelas tecnologias digitais de rede nesse cenário, bem como o potencial pedagógico das mesmas.

Lepeltak e Verlinden (2005, p. 216) destacam que

Diversas pesquisas mostraram que os professores desempenhavam um papel decisivo na aplicação de novas tecnologias. Esse papel é determinado, em larga medida, pela organização da escola, pela concepção que os professores têm do ensino e dos métodos de ensino, por seu conhecimento da tecnologia da informação e de suas aplicações pedagógicas, pela disponibilidade do *hardware* de informática e de *softwares*, pelas vantagens que a aplicação das novas tecnologias permitiu obter.

Para conseguir lidar com a integração das tecnologias digitais de rede nas práticas pedagógicas e trabalhar na perspectiva da inclusão digital com os estudantes, acreditamos que, primeiramente, o professor deve ter fluência tecnológica. Especificamente sobre essa questão, acreditamos que uma educação *on-line* que abarca as constitutivas da cibercultura pode potencializar o conhecimento necessário aos docentes. Dependendo do desenho didático, um mesmo curso *on-line* pode trabalhar com pesquisa, criatividade, coletividade, além de impor desafios que estimulem o exercício de uma docência mais flexível e aberta aos estudantes.

É nesse sentido que planejamos, implementamos e desenvolvemos as atividades de aprendizagem da disciplina Tecnologia, Educação e Aprendizagem, nomeadamente atividade obrigatória e trabalho final, as quais foram complementares em sua organização. Na sequência passamos a descrição detalhada das mesmas, assim como a apresentação dos resultados.

A PROPOSTA DA ATIVIDADE OBRIGATÓRIA DA DISCIPLINA TEA

A atividade obrigatória da disciplina Tecnologia, Educação e Aprendizagem foi estruturada com o intuito de motivar a reflexão sobre o potencial pedagógico e a apropriação de

recursos autorais e colaborativos da Web 2.0, ações que oportunizam pensar em novas práticas e metodologias para o contexto escolar. Para a realização desta atividade, orientou-se, entre outros estudos, a leitura dos capítulos 1 e 2 do Caderno Pedagógico (TAÚ et al., 2011), material didático base da disciplina TEA e que aborda aspectos relacionados ao estudo teórico e ao uso pedagógico das TICs.

Detalhamos, no Quadro 1, o enunciado completo da atividade obrigatória de TEA, que tinha por objetivo a construção de uma história coletiva por meio da utilização do Google Drive, contendo as etapas, orientações gerais e os critérios de avaliação.

Quadro 1 – Enunciado da Atividade Obrigatória de TEA

Prezado Aluno,

A disciplina Tecnologia, Educação e Aprendizagem tem como objetivo geral refletir sobre a relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as práticas de ensino-aprendizagem, por meio de uma abordagem histórica das tecnologias, do seu uso em sala de aula e das suas possibilidades de produção e aplicação. Para que tal reflexão aconteça e promova importantes mudanças na prática docente, é necessário que aconteça o reconhecimento do potencial pedagógico e a apropriação das tecnologias digitais de rede, ações que oportunizam pensar em novas práticas e metodologias para o contexto escolar.

Após o estudo dos capítulos 1 e 2 do caderno pedagógico, temos o objetivo de que vocês se apropriem de um recurso tecnológico digital. Nesta atividade vamos explorar o Google Drive, que é um serviço que permite o armazenamento de arquivos em nuvem na rede.

Para darmos início a esse processo de apropriação tecnológica, é preciso que você tenha uma conta de *e-mail* no GMAIL, pois essa atividade obrigatória envolverá a construção coletiva de uma história utilizando o Google Drive.

Fique atento para as orientações contidas nas duas etapas a seguir:

Primeira etapa: criar um *e-mail* do GMAIL e compartilhar no fórum (prazo de entrega: 01/03/15).

Se você ainda não tem uma conta de *e-mail* no GMAIL, você deverá criá-la acessando o site <<http://www.gmail.com>>. Se precisar de auxílio, veja o tutorial disponível na Midiateca.

ATENÇÃO: Após a criação do *e-mail*, você deverá divulgá-lo no Fórum intitulado “Compartilhando meu GMAIL”, disponível na aba Avaliação, na sala da disciplina TEA no Moodle. A disponibilização do *e-mail* do GMAIL por você é fundamental para a realização da próxima etapa.

Segunda etapa: construindo uma história coletiva no Google Drive (prazo de entrega: 29/03/15).

Vamos construir uma história coletiva *on-line*?

Para iniciar essa etapa você receberá no seu *e-mail* do GMAIL uma mensagem com o *link* que dará acesso ao arquivo da nossa história coletiva. Ao acessar o arquivo, você encontrará a história “**Diário Aberto III - Atmosfera Digital - ano 2082**”, já iniciada.

Você deverá escrever a continuação dessa história do ponto em que encontrá-la, inserindo pelo menos um parágrafo (5-8 linhas). Sua contribuição deverá ser realizada após o último parágrafo.

Tome cuidado! Na parte superior à direita da janela do Google Drive é possível verificar se existe algum outro usuário *on-line* editando o documento. Caso você visualize algum colega editando a postagem ao mesmo tempo em que você, deixe para fazer a sua contribuição depois.

Ao dar continuidade na história, escolha uma cor diferente do parágrafo anterior para seu texto e assine seu nome ao final da sua contribuição. Cuide para não deletar o texto já existente!

Enquanto você aguarda o acesso ao arquivo, comece a imaginar a continuação de uma história que inicia assim:

Diário Aberto III - Atmosfera Digital - ano 2082

Hoje é dia 05 de janeiro de 2082, meu primeiro dia de aula na Atmosfera Digital. Acessei o portal da escola normalmente, pois desde semana passada já havia implantado em meu pulso o *chip* de matrícula, que libera o acesso à instituição. Cheguei em meu veículo autônomo, que não precisa de motorista, afinal, é muito “carença”, como dizia minha bisavó, ser trazida pelos pais em pleno ano de 2082... Me sinto cintilante, pois além da curiosidade de conhecer a nova escola, hoje é o dia em que completo 14 anos. (Profas *Lidiane e Karina*)

E então? O que achou da ideia da história? Vamos escrevê-la?

Após o encerramento da história coletiva, compartilharemos a história final com todos os alunos da 2ª fase do curso de Pedagogia Cead/Udesc!

Orientações gerais:

- » Essa atividade será realizada individualmente.
- » Cada aluno deverá contribuir apenas uma vez na continuidade da história coletiva com pelo menos um parágrafo (5-8 linhas).
- » Continue a história a partir do último parágrafo existente.
- » Tome cuidado para não deletar a contribuição dos seus colegas.
- » Escolha uma cor diferente para inserir a sua contribuição, incluindo seu nome ao final do texto.

Critérios de Avaliação:

- » Realização da atividade no prazo estabelecido: 1,0 ponto.
- » Apropriação dos recursos necessários para a realização da atividade: GMAIL e Google Drive: 2,0 pontos.
- » Criatividade na escrita do seu parágrafo: 4,0 pontos.
- » Coerência e pertinência da sua colaboração com a continuidade da história: 2,0 pontos.
- » Clareza e coesão textual: 1,0 ponto.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

A primeira etapa da atividade obrigatória envolvia o compartilhamento de cada aluno de uma conta própria do Gmail. Para aqueles que ainda não possuíam um *e-mail* do Gmail foi disponibilizado um tutorial com passo a passo sobre como criá-lo. Para essa etapa estipulamos um prazo de duas semanas para que todos tivessem tempo de providenciar o *e-mail* e de publicá-lo no fórum “Compartilhando meu Gmail”.

Assim que o prazo para que os alunos disponibilizassem as contas de *e-mail* do Gmail foi concluído, compilamos as informações e compartilhamos o arquivo da história coletiva por meio do Google Drive. O arquivo compartilhado com cada turma apresentava um cabeçalho identificando a instituição, a disciplina, a turma e o primeiro parágrafo da história elaborado pelas professoras, conforme exemplificado na Figura 1.

Figura 1 – Exemplo do arquivo compartilhado da história coletiva

Fonte: Elaborada pelas autoras (2015).

A segunda etapa da atividade consistia em construir coletivamente uma história, intitulada “Diário Aberto III – Atmosfera Digital – Ano 2082”, utilizando o Google Drive.

Cada uma das onze turmas do curso de Pedagogia do Cead/Udesc construiu a sua própria história coletiva, orientada e acompanhada pela professora e tutora a distância responsáveis pela turma. Logo, ao final dessa etapa, contamos com onze histórias coletivas como resultado da atividade.

Durante o desenvolvimento da história, os alunos foram orientados a utilizar o Fórum de Dúvidas caso percebessem alguma dificuldade em acessar e realizar a atividade. O prazo para realização dessa etapa foi de aproximadamente trinta dias.

Resultados da história coletiva no Google Drive

Assim que a etapa de construção coletiva da história foi iniciada, alguns alunos enviaram mensagem para registrar que haviam gostado da proposta. Durante a realização da atividade, apenas ajustes relacionados à correção de contas de *e-mail* foram necessários. Realizados os ajustes, a atividade transcorreu dentro do esperado, resultando em histórias coletivas envolventes e criativas.

Apresentamos abaixo três exemplos de contribuições na história coletiva, elaborados por três turmas distintas e escolhidas aleatoriamente. Todos os excertos a seguir se tratam especificamente do segundo parágrafo, aquele que dá sequência ao início da história. Ou seja, o segundo parágrafo corresponde ao primeiro elaborado pela turma, pois é o que sucede ao elaborado pelas professoras.

Chegando perto do portão de acesso da escola, que se abriu assim que aproximei meu dedo, subi numa plataforma que ficava logo em frente, a qual me levou rapidamente até o andar de minha sala de aula. Desendo da mesma, andei mais uns metros e avistei uma porta aberta, sobre a qual havia uma placa muito antiga de LED que dizia: ‘Sejam todos bem-vindos! A aula iniciará em dez minutos.’ Entrei e vi que já haviam alguns colegas acomodados. A sala era ampla e bem iluminada, e para sentar havia poltronas muito confortáveis. (2º parágrafo/Turma 1).

De primeira vista me impressionei com as lâmpadas, que tiram sua energia para brilhar do próprio vazio do espaço, minha bisavó disse que antigamente existia uma coisa chamada ‘fios,’ e todos os equipamentos tinham isso e que a energia vinha através desses fios.... Bom, fui ver onde estariam os amigos com quem vou estudar, e mais uma vez fiquei impressionada, pois encontrei eles em uma sala de conversação onde

Apropriação tecnológica na formação inicial de professores

ninguém falava nada, todos usavam um equipamento que parecia um arco de cabelo o qual transmitia os pensamentos diretamente para os outros que estivessem por perto. (2º parágrafo/Turma 2).

Ao chegar na escola encontro um belíssimo prédio, projetado e construído pensando no bem-estar dos alunos e principalmente na capacidade de ser autossustentável. Pelo meu chip posso consultar toda e qualquer informação referente ao ambiente escolar e fora dele. Tudo nesse espaço gera energia, é todo composto de placas metálicas (feitas de material reciclado) que absorvem além da luz solar, o movimento dos ventos e de todos os seres que transitam nesse local. (2º parágrafo/Turma 3).

É possível perceber que as turmas deram continuidade ao primeiro parágrafo dando os mais variados rumos à história, sem perder de vista o ponto de partida do inicial e a criatividade.

Na metade da história temos passagens futurísticas interessantes e divertidas, tendo em vista que a liberdade de escrita pelos alunos foi acompanhada, porém sem intervenção no texto por outro colega ou pelos docentes. Cada aluno ficou responsável em criar o parágrafo sem fazer modificações no texto já existente. O foco sempre foi dar continuidade à história.

Na sequência apresentamos excertos da parte central da história, quando esta já estava bem desenvolvida, ou seja, com mais de 50% dos parágrafos construídos pelos alunos.

O robô quis me acompanhar para cadastrar minha retina, isso porque, para eu ter acesso a esse enorme laboratório, precisaria fazer essa leitura biométrica. Também me falou que, através da leitura da minha retina, seria possível à equipe docente acompanhar meu desempenho, sabendo minhas notas e tudo que precisavam, eu fiquei admirada por conseguirem saber tudo isso, e mais, sem ter nada implantado em meu corpo! (14º parágrafo/Turma 4).

Após o sucesso do chip implantado no globo ocular de deficientes visuais, o professor Tayrone lançou um novo desafio: produzir um modem cortical para gerar visão biónica. Esse aparelho terá um display e deverá realizar uma projeção da realidade aumentada na retina do usuário, sem capacete ou óculos inteligente. Será conectado ao DNA e no córtex visual. (15º parágrafo/Turma 5).

A aula começa quando o professor começa a falar em tempo real diretamente de um novo planeta muito parecido com a Terra, por sinal. É claro que com tanta tecnologia e acesso gratuito a ela, aprenderemos tudo na prática e logo planejaremos uma viagem interplanetária em busca de novas experiências. Meu chip acaba de me avisar que logo após essa aula terei uma prova, mas antes disso tenho que atualizar minha rede social em meu tablet de pulso. (11º parágrafo/Turma 6).

Ao propor uma atividade envolvendo autoria colaborativa por meio da utilização do Google Drive, constatamos que a maioria dos alunos não apresentou dificuldades em participar, apesar de muitos nunca terem utilizado esse recurso antes. Entendemos ser importante destacar que, paralelamente a essa atividade, propomos a realização de uma atividade formativa, complementar aos estudos e de participação opcional, visando discutir o potencial pedagógico das tecnologias digitais por meio de um fórum contendo a seguinte questão como ponto de partida para o debate: "Considerando a presença das tecnologias digitais de rede na dinâmica escolar, que transformações são esperadas da prática docente para uma ressignificação dos processos educativos?".

Ao final da etapa de elaboração coletiva da história pelas turmas, as professoras elaboraram o último parágrafo, concluindo cada uma das histórias a partir do enredo que foi dado. As histórias finalizadas foram compartilhadas na sala da disciplina no AVA em um fórum intitulado "Socialização do vídeo e da história coletiva". Esse fórum serviu para compartilhar o resultado final da atividade obrigatória e também do trabalho final.

A PROPOSTA DO TRABALHO FINAL DE TEA

O trabalho final da disciplina TEA foi pensado para ser uma continuidade da atividade obrigatória, tendo como intuito a exploração pelos alunos de um outro recurso tecnológico. Dessa vez o objetivo foi a apropriação do editor de vídeos Movie Maker.

O enunciado completo do trabalho final encontra-se no Quadro 2, contendo o comando da atividade, orientações gerais e critérios de avaliação.

Quadro 2 – Enunciado do Trabalho Final de TEA

Prezados Alunos,

Após a realização da atividade obrigatória e do estudo dos capítulos 3 e 4 do caderno pedagógico de TEA, temos o objetivo, neste Trabalho Final, de que vocês se apropriem de mais um recurso tecnológico digital, o Movie Maker, que é um *software* que permite a edição de vídeos.

Para dar início à elaboração deste trabalho, vocês deverão retomar o resultado final da Atividade Obrigatória da disciplina TEA, na qual vocês construíram uma história coletiva por meio do Google Drive. A partir da história coletiva, vocês deverão se organizar em grupos de três a quatro integrantes para criar um vídeo de cinco a sete minutos para apresentar de forma criativa a história “**Diário Aberto III – Atmosfera Digital – ano 2082**”.

Essa história poderá ser criada e produzida de diferentes formas: dramatização/teatro, fantoches, apresentação de jornal televisivo, encenação, narração de imagens, entre outros. Sintam-se livres para divertirem-se nesse momento de criação do vídeo!

Se tiverem dúvidas, vejam tutorial disponível na midiateca sobre como utilizar o Movie Maker.

Para realizar essa atividade observem as seguintes orientações:

- 1) O vídeo deverá ter entre cinco e sete minutos.
- 2) A primeira tela do vídeo deverá apresentar o título da história.
- 3) Na segunda tela do vídeo, apresentem os nomes dos integrantes do grupo e identifiquem a disciplina, a turma, o curso e o ano.
- 4) Após essas telas principais, vocês podem iniciar a história.
- 5) Ao final da história, criem uma tela com os créditos das referências utilizadas (músicas, imagens, atores, produtores etc.).
- 6) Ao concluir a edição do vídeo, exporte ele no formato WMV e faça o *upload* no YouTube. Acessem os tutoriais do YouTube na Midiateca em caso de dúvidas.
- 7) Enviem o *link* do vídeo para o Fórum intitulado “Socialização do Vídeo”, disponível na aba avaliação do Moodle.

Atenção para as orientações gerais:

- » A atividade será realizada em grupos formados por três a quatro estudantes.
- » O vídeo deverá ser hospedado no YouTube.
- » Apenas um integrante de cada equipe deve publicar o *link* do vídeo no fórum “Socialização do Vídeo”.

Critérios de avaliação:

- » Apropriação do Movie Maker: 2,0 pontos.
- » Atendimento da estrutura mínima sugerida nas orientações (tempo do vídeo, telas iniciais de identificação, tela final de créditos): 2,0 pontos.

» Criatividade e inovação na forma de apresentar a história: 4,0 pontos.

» Fidelidade à história coletiva produzida pela turma: 2,0 pontos.

Prazo para envio do Trabalho Final: 19 de abril de 2015.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Para essa atividade, os alunos foram orientados a formar grupos de três a quatro estudantes, sendo assim tivemos diferentes vídeos em cada turma para encenar a mesma história. Os vídeos produzidos foram compartilhados em fórum específico, ficando cada grupo com a responsabilidade de informar o *link* para acesso. Importante ressaltar que os grupos foram orientados a publicar o vídeo no YouTube, facilitando assim o compartilhamento da produção aos professores e aos pares.

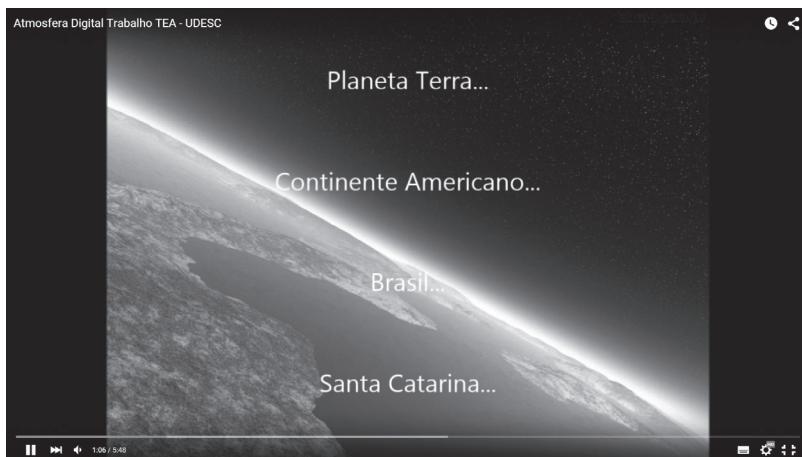
Entendemos que os resultados dessa atividade foram criativos e atenderam às expectativas, principalmente considerando que os alunos recorreram a diferentes linguagens (escrita, visual, oral) para apresentar/encenar a história coletiva.

Resultados das produções audiovisuais no Movie Maker

Tivemos um total de 71 vídeos produzidos pelas onze turmas que cursaram a disciplina TEA. Apresentamos, abaixo, sete vídeos que se destacaram principalmente no que se refere à criatividade e ao uso dos mais variados elementos e linguagens que enriqueceram a produção audiovisual. Esses vídeos foram escolhidos considerando o cumprimento dos critérios de avaliação propostos pela equipe docente.

No vídeo 01, produzido pela turma 07, o grupo foi muito criativo e utilizou em sua produção áudios e trechos de filmes como Star Wars e Matrix para compor o desenvolvimento da história. Em off, um narrador apresenta o grupo, e por meio de uma apresentação de um webjornal, o grupo encena e apresenta a história coletiva produzida pela turma. Essa produção teve um resultado muito envolvente, pois o grupo foi criativo e o vídeo ficou bem produzido. Abaixo, imagem que ilustra o vídeo desenvolvido:

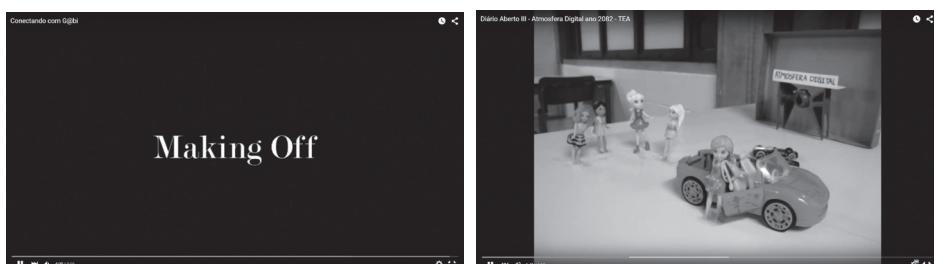
Figura 2 – Vídeo 01 produzido pela turma 07



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?t=11&v=jPhv5xB-j7w>>.

Os vídeos 02 e 03 foram produzidos pela turma 06. Ambos são diferentes, mas igualmente criativos. No vídeo 02 o grupo fez uma paródia do programa televisivo “De frente com Gabi”. Uma integrante do grupo era a entrevistadora, e por meio desse gênero a equipe contou a história coletiva produzida pela turma. Ao final da produção, o grupo incluiu o *making off* das gravações, enriquecendo e ampliando o sentido de utilização da ferramenta Movie Maker. Já o vídeo 03 tem uma proposta diferenciada, pois o grupo optou por criar um vídeo em *stop motion* com bonecas e carrinhos para ilustrar o desenvolvimento da história.

Figura 3 – Vídeos 02 e 03 produzidos pela turma 06



Fonte: Disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hv0zEnjH45E>> e <https://youtu.be/_N25P41YUOM>.

Assim como o vídeo anterior, no vídeo 04, produzido pela turma 05, a equipe criadora optou por compor um audiovisual em *stop motion*, porém utilizando Lego. A abertura

do vídeo foi feita com narração e cenas de alguns filmes, criando um cenário futurista envolvente e muito criativo. Na última tela, a equipe socializa as fontes que utilizou para desenvolver a produção.

Figura 4 – Vídeo 04 produzido pela turma 05



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a1VUCZS9Oys>>.

No vídeo 05, igualmente produzido pela turma 05, os integrantes da equipe criaram as ilustrações para compor os cenários de todo o desenvolvimento da história. O vídeo não tem narração, apenas trilhas sonoras com imagens e textos que contam a história.

Figura 5 – Vídeo 05 produzido pela turma 05



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rJKDc82QkvC&feature=youtu.be>>.

O vídeo 06, produzido pela turma 08, destacou-se pela utilização de várias linguagens: áudio, trilha sonora, trechos de vídeos, imagens, além da narração da história pelos próprios integrantes do grupo.

Figura 6 – Vídeo 06 produzido pela turma 08



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=poER4ureh9A&feature=youtu.be>>.

Por fim, o vídeo 07, produzido pela turma 09, foi elaborado por meio de um telejornal, para o qual o grupo confeccionou o cenário. Além da participação dos integrantes do grupo na apresentação do jornal, a equipe integrou, na produção audiovisual, depoimentos em vídeo, além de imagens, trilha sonora e narração contando a história.

Figura 7 – Vídeo 07 produzido pela turma 09



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=yc6S9H3RZjA&feature=youtu.be>>

Após apresentar alguns exemplos de produções audiovisuais elaboradas por algumas das onze turmas que cursaram a disciplina Tecnologia, Educação e Aprendizagem em 2015/1, acreditamos que as propostas de atividades de aprendizagem cumpriram com os seus objetivos, que era de efetivamente oportunizar a reflexão sobre o potencial educativo das tecnologias digitais de rede, assim como a apropriação de alguns recursos autorais e colaborativos disponíveis na internet.

Ambas as atividades foram desenvolvidas sem maiores problemas, e tivemos muitos *feedbacks* de alunos elogiando as propostas. Em visita presencial realizada em algumas turmas, os alunos relataram o quanto se sentiram desafiados, e alguns expuseram que inicialmente a proposta causou certo desconforto principalmente porque as equipes não conheciam os recursos tecnológicos envolvidos na atividade (em especial o Movie Maker). Porém, depois da realização da atividade, os alunos garantiram o quanto foi divertido e o quanto aprenderam ao desenvolver a história coletiva e, especialmente, a produção audiovisual.

Dessa experiência realizada, fica para nós, equipe docente, o aprendizado de que atividades de aprendizagem envolvendo a apropriação de recursos da Web 2.0 são estratégias didáticas interessantes, oportunas e fundamentais na formação dos pedagogos, principalmente por potencializarem o exercício da criatividade, da coletividade e da autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de convergência e participação, professores e alunos são desafiados a vivências de processos de ensino-aprendizagem que instigam a colaboração, a inovação, o compartilhamento e a coletividade. Nesse cenário, acreditamos que os docentes precisam estar dispostos e preparados para trabalhar com as tecnologias digitais de rede e com as transformações sociais e atitudinais que elas imprimem à dinâmica escolar. Entendemos que, ao se apropriar dessas tecnologias, os docentes podem vir a encontrar influentes aliadas nas práticas pedagógicas, além de oferecer condições de aprendizagens significativas e do exercício da criatividade para seus alunos.

Tal como propõe Jenkins (2009), entendemos que a convergência midiática está fomentando uma transformação nas relações humanas, na forma de pensar, estudar, trabalhar, educar e agir em sociedade. Nesse sentido, confiamos que a escola precisa educar suas crianças para a mídia de forma reflexiva, instigando a capacidade de perceber, criticar, aceitar, rebater ou declinar das informações oriundas dos meios de comunicação.

Atualmente, além da TV, do rádio e de outras mídias, as crianças têm à sua disposição a internet, um meio totalmente diferente que permite a produção e criação de cultura e de conteúdo, e não somente o consumo. A geração de hoje possui mais formas de interação, colaboração e produção que as gerações anteriores, porém isso não implica que as crianças da era digital são, necessariamente, autoras, coautoras e produtoras de conhecimento, isso só existe em potencial. Em outras palavras, as crianças podem deixar de ser receptoras para agir como emissoras nos processos comunicativos, desde que se assumam como tal. Em nossa concepção, essas questões precisam ser pensadas, discutidas e trabalhadas na formação inicial dos educadores.

Entendemos que a formação de educadores não pode mais acontecer dissociadamente de processos de apropriação de tecnologias. Além de problematizar a leitura crítica da mídia, é preciso pressupor processos formativos que provoquem o reconhecimento do potencial pedagógico dos recursos tecnológicos e que permitam o planejamento, a prática pedagógica e a avaliação envolvendo tecnologias educacionais.

Por fim, destacamos nossa posição quanto à necessidade de que se pressuponham práticas de inclusão digital na formação inicial de educadores. Essas formações devem primar pela vivência dos atributos intrínsecos à rede, à cultura da convergência e à cultura da participação: interatividade, polifonia, cooperação e inteligência coletiva. Acreditamos no potencial da modalidade Educação a Distância, e entendemos que por meio dela é possível propor práticas de apropriação de tecnologias que efetivamente provoquem processos de inclusão digital.

É nesse sentido que pensamos, desenvolvemos e implementamos as atividades de aprendizagem da disciplina Tecnologia, Educação e Aprendizagem ofertada no primeiro semestre do ano de 2015. Nosso objetivo foi possibilitar aos docentes em formação o exercício do diálogo e uma

apropriação tecnológica que lhes permita o traquejo com as novas tecnologias e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo.

REFERÊNCIAS

- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 181-199.
- LEPELTAK, Jan; VERLINDEN, Claire. Ensinar na Era da informação: Problemas e Novas Perspectivas. In: DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 206-221.
- SILVA, Albina Pereira de Pinho. **Práticas de Formação Continuada vivenciadas no contexto da implantação da modalidade "Um Computador Por Aluno" nas narrativas de Professores**. 2011. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Introdução. In: _____. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pp 7-22.
- _____. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TAÚ, Ana Cláudia et al. **Tecnologia, educação e aprendizagem: caderno pedagógico**. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

ARTICULAÇÕES ENTRE AS DISCIPLINAS DE METODOLOGIAS PARA A INICIAÇÃO À PESQUISA E EXTENSÃO E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

*contribuições para a formação de professores no
curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc*

Marzely Gorges Farias

Cléia Demetrio Pereira

Vítor Malaggi

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Lidnei Ventura

Tânia Regina da Rocha Unglaub

Marzely Gorges Farias é Doutora em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc) e TU-Braunschweig (Alemanha). Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* marzely.farias@udesc.br.

Cléia Demetrio Pereira é Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* cleia.pereira@udesc.br.

Vítor Malaggi é Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* vitor.malaggi@udesc.br.

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco é Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* soeli.francisca@udesc.br.

Lidnei Ventura é Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professor do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* lliventura@gmail.com.

Tânia Regina da Rocha Unglaub é Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* tania.unglaub@udesc.br.

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior, na área de Educação no Brasil, visa atingir, de forma articulada, três objetivos. O primeiro objetiva a formação de educadores (as) mediante o ensino-aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo é a formação do professor-pesquisador mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento; e o terceiro, refere-se à formação do educador como cidadão, pelo estímulo no desenvolvimento de sua consciência sobre a sua existência histórica, pessoal e social.

Nesse processo de formação, é importante que o acadêmico perceba a responsabilidade de sua inserção, tanto no contexto social como também no desenvolvimento humano. Para tanto, faz-se necessário que o acadêmico compreenda o seu papel enquanto sujeito que pode e deve contribuir profissionalmente mediante uma intervenção ético-política, de solidariedade e de transformação, na busca de soluções para os problemas sociais e da satisfação das necessidades coletivas.

Comprometidos com esses objetivos, os cursos de Pedagogia das universidades brasileiras desenvolvem atividades específicas, quais sejam: o ensino, a pesquisa e a extensão, que prevê a articulação entre si e, se possível, desenvolvidas preferencialmente, de forma interdisciplinar nas diversas circunstâncias em que os desafios são postos na melhoria e transformação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil.

Nesse contexto, desde o início da vida universitária no curso de Pedagogia, dos acadêmicos e futuros formadores, torna-se necessária a iniciação teórica, metodológica e prática do trabalho científico no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas para explicitar as relações entre ensino, aprendizagem, conhecimento e educação e, consequentemente, a descrição da *práxis* no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado.

Nesse sentido, cada vez mais, e de forma articulada com o Estágio Curricular Supervisionado (EST), as disciplinas de Metodologias para a Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão (Metex) do curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) têm como principais objetivos preparar

e instrumentalizar os acadêmicos, por meio da articulação da prática pedagógica a um projeto de pesquisa, preparando-os para a trajetória de professor-pesquisador.

No cumprimento de sua atribuição, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, por meio da Resolução nº 01/2006 e, recentemente, a Resolução nº 002/2015.

Conforme essas diretrizes, os estudantes do curso de Pedagogia precisam realizar o Estágio Curricular Supervisionado, prioritariamente, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição. (BRASIL, 2006, 2015).

Com isso, a compreensão passa pelas ações práticas que resultam na promoção da articulação entre as disciplinas de Metex e EST, tendo como foco de análise o Projeto de Ensino com o tema “Tecendo articulações entre as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão: uma proposta de Ciclos de Estudos *On-line*”, com o objetivo de promover espaços de articulação das temáticas das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e de Metodologias de Iniciação à Prática de Pesquisa e Extensão, a partir de conhecimentos teórico-prático e metodológicos, direcionados aos acadêmicos no desenvolvimento dos Projetos de Intervenção Pedagógica e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Enfatizam-se, inicialmente, neste texto, os referenciais teóricos que subsidiaram o entendimento acerca de pesquisa como balizadora do processo de estágio curricular supervisionado. Por conseguinte, apresenta-se de forma mais detalhada o projeto de ensino que originou o aprofundamento das articulações entre as disciplinas, bem como de sua análise e considerações finais.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A formação do acadêmico do curso de Pedagogia passa por um processo de apropriação de conhecimentos em diferentes áreas, as quais possibilitam ao futuro professor conhecer

Articulações entre as disciplinas de Metodologias para a Iniciação à Pesquisa e Extensão e Estágio Curricular Supervisionado

e viver, na prática, experiências que, articuladas aos referenciais teóricos, servirão de subsídio para o seu exercício profissional, a partir da interação entre a pesquisa e o estágio curricular supervisionado.

Ghedin et al. (2015) salientam a importância de as universidades compreenderem a formação docente numa epistemologia da prática, subsidiada pelo conhecimento prático articulado com a pesquisa.

Para o filósofo e pesquisador da educação, Pedro Demo, em todas as etapas da educação brasileira, a pesquisa deve ser tomada como princípio educativo (DEMO, 2000), o que implica o desenvolvimento de competências e de habilidades investigativas por parte dos acadêmicos e também numa constante “[...] vigilância epistemológica ou questionamento sistemático” (DEMO, 2000, p. 21) para que se possam superar os constantes desafios impostos pelas contradições teórico-práticas do campo educacional.

No âmbito do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia do Cead/Udesc, procura-se observar esse mesmo princípio, tendo em vista que se pretende uma intervenção nos campos de estágio a partir de um processo investigativo, instituído junto aos acadêmicos muito antes da realização do próprio estágio, nos momentos de Prática como Componente Curricular (PCC), previsto no marco legal da formação de professores (Lei nº 9394/96, Resolução CNE/CP nº 01/2002, Parecer CNE nº 09/2001 e Parecer CNE nº 28/2001), mas que se efetiva de modo sistematizado durante a prática do estágio. Desse modo, o estágio curricular supervisionado possibilita uma educação científica, uma vez que,

[...] mediado pela pesquisa, o professor passa a ser sujeito do seu próprio conhecimento, ao problematizar e registrar as suas experiências pedagógicas, estará iniciando a construção de sua identidade docente, despertando também o sentimento de se tornar professor-pesquisador. (GHEDIN et al., 2015, p. 99).

Assim sendo, é necessário que os acadêmicos, antes mesmo de iniciarem a intervenção educacional, propriamente dita, apropriem-se dos conhecimentos que envolvem as complexas relações em que se dá o ato educativo.

Como prevê o projeto do curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc, a realização do estágio curricular supervisionado ocorre em quatro fases, em que os acadêmicos trilham

por um caminho de “desvelamento” dos saberes e fazeres da educação, que chamamos de atos investigativos.

O primeiro ato constitui a “compreensão da realidade educacional”, que passa pela dimensão compreensiva do campo pesquisado, ao mesmo tempo em que serve para o estagiário como laboratório no desenvolvimento de posturas, habilidades e competências de pesquisador “[...] elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam”. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 14).

A dimensão compreensiva da realidade educacional no processo de formação do professor-pesquisador, no curso de Pedagogia a distância Cead/Udesc, perpassa a leitura de contexto em que se realizará o estágio nas disciplinas de EST I e II, em articulação com a disciplina de Metex III, na qual será formulado e desenvolvido um Projeto de Pesquisa propriamente dito com temática definida na leitura preliminar de contexto.

Para Pimenta e Lima (2005-2006, p. 17),

O estágio abre possibilidades para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio.

As autoras apontam para a pesquisa em toda complexidade das instituições educativas, não se limitando a investigação à sala de aula ou somente ao campo de estágio, mas podendo envolver também os sistemas educativos, as redes e as políticas públicas que interferem objetivamente no processo de ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Por isso, o olhar dos estagiários-pesquisadores precisa ser acurado na identificação das problemáticas que afligem o campo de estágio e definir, em parceria com ele, o que pesquisar e como pesquisar.

Nessa direção, é preciso retomar os fundamentos das ciências da educação trabalhados no curso de Pedagogia, servindo-se das teorias para realizar a interlocução com a prática, isto é, com os saberes e fazeres das instituições educativas. Isso porque

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. [...] Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 16-17).

Cabe salientar que o estágio como pesquisa e a pesquisa a partir do estágio não podem se conformar em apenas conhecer e compreender o campo educacional. A compreensão, por si só, não provoca alterações da realidade, por isso é preciso ir além, para o segundo ato, que é o da intervenção.

O segundo ato passa pela “intervenção no campo educacional” e concebe a atividade de estágio como *práxis* educacional, primando pela unidade teoria e prática, que se efetiva pela pesquisa; logo emerge uma dimensão político-educacional de todo processo: a intervenção.

A intervenção no campo educacional do curso de Pedagogia a distância Cead/Udesc abre possibilidades de ocorrer em todas as etapas, entretanto, passa definitivamente por dois momentos decisivos: a elaboração do Projeto de Pesquisa, elaborado inicialmente pela disciplina de Metex III, e a construção do Projeto de Intervenção Docente, objeto da disciplina de EST III e IV. Todos esses momentos devem ter como base a(s) temática(s) definida(s) na leitura crítica de contexto do cenário educacional.

A pesquisa não pode se limitar a conhecer o objeto pesquisado, “[...] é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí, já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme nossos interesses e esperanças”. (DEMO, 2000, p. 77).

De acordo com Ghedin et al. (2015, p. 100), “[...] é possível o professor agir como pesquisador no contexto da escola” considerando que ele mesmo desenvolva “[...]

visão crítica sobre o contexto em que está inserido questionando a sociedade, a escola, o ensino, porém ao mesmo tempo oferecendo sugestões, ou pelo menos abrindo espaços para discussão no ambiente escolar". Compreende-se, assim, que além de conhecer, é preciso também reconstruir a realidade; o conhecimento pressupõe a intervenção e a transformação escolar.

Esse cenário avança para o que se define como terceiro ato, "a transformação da realidade educacional", considerando que as ações de prática pedagógica e prática docente desenvolvidas durante os percursos dos estágios possam superar a "imitação de modelos ou a instrumentalização técnica" (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 4) para uma dimensão transformadora da *práxis* educacional, como forma de garantir a unidade dialética existente entre teoria e prática.

Ao encarar a ação educativa (*práxis* educacional) como uma prática social, admite-se a intenção de intervir na realidade social a partir da educação, transformando-a. Ao educar, promove-se a formação humana, por isso esse ato não pode ser ingênuo ou desprovido de intenção; pelo contrário, toda proposta educativa quer formar um determinado tipo de sujeito social, porque tem em vista uma visão de sociedade e de mundo, que baliza os modos de se fazer educação.

Ao considerar que a sociedade brasileira é justa, democrática, igualitária, respeitosa e que o modelo de reprodução material da vida é coerente e inclusivo, há uma compreensão de que as ações educacionais podem ser conservadoras, pois a sociedade e o mundo serão conservados como estão.

De outro modo, quando houver discordância no que se refere às opressões histórico-culturais e contendas em função de toda sorte de exclusões sociais no Brasil e no mundo, evidencia-se um grande desafio para a *práxis* educacional.

Desse modo, é preciso que ocorra uma ação transformadora, pois de acordo com a perspectiva dialética, o mundo não está pronto e muito ainda há por se fazer, ou como disse Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, "O mundo não é. O mundo está sendo". (FREIRE, 2006, p. 30).

Entretanto, é bom lembrar que a função transformadora da *práxis* educacional não é tarefa individual, e sim coletiva, que só pode se dar na medida em que são qualificadas as relações e interações entre universidade, estagiários e profissionais do campo de estágio.

Por um lado, essa concepção de estágio segue a linha de uma formação profissional crítico-reflexiva, inscrevendo o pedagogo entre os profissionais que (re)pensam suas convicções (teorias) e (re)significam sua prática para (re)inventar cotidianamente a educação. Por outro, o estágio **como e a partir** da pesquisa, considera que a identidade profissional do educador, seja em atividade docente ou de gestão educacional, precisa ser forjada na tensão das contradições inerentes ao campo educacional (campo de estágio), considerando não somente o arcabouço teórico apreendido na academia, mas, principalmente, no “conhecimento e interpretação desse real existente” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 20).

A pesquisa-ação: um caminho de pesquisa na formação de professores

Muitos são os tipos e as classificações de pesquisas científicas que possibilitam desenvolver pesquisas no campo educacional, que não se limita a um único modelo, tendo em vista a pluralidade de ideias e concepções que habitam o universo acadêmico.

Por outro lado, quando a intenção passa pela intervenção no campo educacional, é preciso que se defina por uma metodologia de pesquisa que tenha como princípio a interação do pesquisador com o campo pesquisado, de modo que possa colaborar no processo de intervenção e também de transformação da realidade investigada.

Desse modo, se configura na “pesquisa-ação”, a metodologia que melhor acolhe as especificidades requeridas no desenvolvimento da atividade de pesquisa, promovida pela articulação das disciplinas de Metex e EST.

Pimenta (2005) destaca que a pesquisa no estágio permite a ampliação e análise dos contextos educativos, possibilitando o desenvolvimento de postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio. Também menciona que a elaboração de

projetos de intervenção pedagógica lhes permite compreender, problematizar situações observadas e buscar soluções para o cotidiano escolar, à luz da teoria e da própria prática como *lócus* de pesquisa.

A sugestiva direção da pesquisa-ação como caminho metodológico do curso de Pedagogia a distância Cead/Udesc, dá-se pela compreensão de que esta estratégia de pesquisa é

[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

A pesquisa-ação caracteriza-se como método intervencionista ao permitir que o pesquisador teste suas hipóteses sobre o fenômeno em estudo, com a finalidade de provocar mudanças no cenário real, em busca de solução para o problema em questão, conforme os objetivos propostos.

A opção pela pesquisa-ação na formação acadêmica de professores no curso de Pedagogia a distância leva em consideração sua abordagem qualitativa e as possibilidades de envolvimento dos professores e demais profissionais ligados ao processo educativo no contexto escolar. Thiollent (2011, p. 32) salienta que a pesquisa-ação se caracteriza como “uma estratégia de pesquisa que agrupa vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informações”.

Com base nesse caminho metodológico, o professor-pesquisador tem a oportunidade de organizar sua pesquisa a partir dos conhecimentos práticos e científicos que direcionarão o próprio percurso de pesquisa, no âmbito escolar, inclusive, com a possibilidade de contribuir para a transformação dessa realidade. Assim como, também, de se manter vigilante na reflexão crítica sobre a prática educativa para gerar novos conhecimentos, em busca da transformação da sociedade, como destaca Freire (2006).

TECENDO ARTICULAÇÕES ENTRE METEX E EST NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: RELAÇÕES ENTRE PROJETO DE PESQUISA E PROJETO DE INTERVENÇÃO DOCENTE

Em consonância com a prescrição legal e com os objetivos do Programa de Apoio ao Ensino de Graduação (Prapeg) da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina, o Projeto de Ensino do Departamento de Pedagogia a Distância (DPAD) Cead/Udesc “Tecendo articulações entre as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão: uma proposta de Ciclos de Estudos *On-line*” visa promover estes espaços de articulação das temáticas das disciplinas de EST e de Metex, com vistas a prover suporte teórico-prático e metodológico aos acadêmicos no desenvolvimento dos seus Projetos de Intervenção Pedagógica e TCC.

Especificamente, tem como objetivos: envolver os acadêmicos com a equipe docente (professores e tutores) das disciplinas de EST e de Metex e promover debates acerca de temáticas e práticas pedagógicas sobre as “Relações entre Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção Docente”; propiciar momentos de reflexão e aprendizagem sobre Metodologia da pesquisa-ação que colaboraram com a construção de competências necessárias aos acadêmicos das disciplinas do curso de Pedagogia na modalidade a distância Cead/Udesc; explicitar a unidade ensino, pesquisa e extensão no Estágio Curricular Supervisionado como fundamento do curso de Pedagogia na modalidade a distância para a formação de profissionais pedagogos.

O Projeto de Ensino (SANTA CATARINA, 2014) teve a intenção de caracterizar os Estágios Curriculares Supervisionados no currículo de Pedagogia na modalidade a distância, enquanto momento de integração entre teoria e prática pedagógica, bem como demonstrar e proporcionar a necessária articulação entre as disciplinas de EST I, II, III e IV com as disciplinas de Metex I, II e III.

Segundo o Projeto do Curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc (SANTA CATARINA, 2015, p. 11), o TCC não consta da matriz curricular, mas prevê, conforme o Projeto Pedagógico, que “[...] deverá ser desenvolvido progressivamente, e deverá estar articulado a um projeto de pesquisa, proposto e desenvolvido durante as disciplinas de Metex I, II e

III, bem como com a proposta e os objetivos do EST I, II e III e IV".

Alinhado, portanto, ao princípio do curso de Pedagogia na modalidade a distância, este projeto reúne uma equipe docente das áreas temáticas de Metex e EST, a fim de minimizar significativamente a dificuldade encontrada, atualmente, pelos professores de Estágio Curricular Supervisionado para trabalhar com os acadêmicos as especificidades e articulações entre os elementos de um projeto de pesquisa e um projeto de intervenção docente, assim como também as metodologias próprias do contexto de estágio (pesquisa-ação). Pretende-se, ainda, atender à necessidade de uma maior articulação entre as disciplinas de Metex e EST, conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso (SANTA CATARINA, 2015, p. 80, grifos nossos):

Além disso, propõe-se uma investigação preliminar sobre o contexto educacional, verificando-se a possibilidade de uma proposta/projeto de intervenção pedagógica/estágio propriamente dito, que resultará no **Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)**.

Essa investigação preliminar, bem como a proposta/projeto deverão desenvolver-se e ser previstos nas disciplinas de Metodologia para Metex I, II e III e deverão estar articulados com o EST I, II, III e IV. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):** o TCC será desenvolvido progressivamente, e deverá estar articulado a um projeto de pesquisa, proposto e desenvolvido durante as disciplinas Metex I, II e III, bem como com a proposta e objetivos do EST I, II e III e IV.

Este projeto oferece cerca de 2.500 vagas para acadêmicos e cinquenta vagas para tutores e tutoras do curso de Pedagogia na modalidade a distância de todos os Polos de Apoio Presencial do curso de Pedagogia a distância, distribuídos no estado de Santa Catarina. Destaca-se, ainda, a viabilidade tanto financeira quanto logística desse projeto, que tem como objetivo romper barreiras institucionais e aproximar fundamentos teórico-metodológicos produzidos na universidade e nas escolas – "campos de estágios".

Deve-se mencionar a relevância do projeto para o contexto do curso de Pedagogia na modalidade a distância Cead/Udesc e a sua viabilidade utilizando a metodologia a distância com os recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

No que concerne a estrutura organizacional do projeto, está previsto o oferecimento de dois Ciclos de Estudos *on-line*, um por semestre de realização da presente proposta - 2015/1 e 2015/2. Esses ciclos serão divididos em dois módulos: 1º) módulo comum; 2º) módulo com vagas limitadas.

O módulo comum estará disponível para todos os acadêmicos do curso de Pedagogia na modalidade a distância Cead/Udesc que estejam cursando as disciplinas de EST. Este módulo será desenvolvido metodologicamente por meio de *webinaires*, que são seminários baseados na web realizados pelos professores ministrantes e disponibilizados por meio de um portal em que os acadêmicos terão acesso à agenda de transmissão e gravações.

Nessas *webinaires* serão tratadas as temáticas que foram elencadas pelos docentes de EST e Metex enquanto dificuldades encontradas pelos acadêmicos durante o desenvolvimento dessas disciplinas. As temáticas propostas são: a) relações entre Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção Docente; b) metodologia da pesquisa-ação; c) ensino, pesquisa e extensão no Estágio Curricular Supervisionado.

Além das *webinaires* abertas ao público em geral, haverá um **módulo com vagas limitadas**, a ser efetivado na modalidade a distância, por meio de encontros por webconferência/videoconferência e AVA/Moodle, para cada uma das temáticas propostas, com duração de dois meses cada uma.

Os encontros por webconferência/videoconferências acontecerão da seguinte forma:

- a. um encontro de três horas no início de cada Ciclo, com o objetivo de apresentar a dinâmica de trabalho a ser adotada, bem como coletar as demandas/dificuldades dos estudantes quanto aos seus projetos de intervenção e/ou pesquisa;
- b. um encontro de finalização de três horas, para a síntese do processo realizado e avaliação coletiva.

Esses encontros serão realizados por todos os professores participantes da categoria ministrante. Ainda neste módulo, os professores ministrantes irão compor duplas interdisciplinares (um educador de EST e um de Metex), visando orientar no Moodle um

grupo de, no máximo, cinquenta estudantes por Ciclo de Estudo *on-line*. Os acadêmicos serão agrupados com base nos seus interesses por uma das temáticas a serem disponibilizadas nos Ciclos, sendo que a opção do acadêmico deverá ser informada na inscrição.

O desenvolvimento deste módulo no AVA/Moodle, em cada Ciclo de Estudo *on-line*, acontecerá no período de dois meses, sendo que a carga horária semanal é de quatro horas teórico-práticas, perfazendo um total de 32 horas. Somadas à carga horária dos encontros por videoconferência, totalizam 38 horas no módulo com vagas limitadas. Tal carga horária será certificada, podendo ser utilizada pelos acadêmicos para comprovação de realização de atividades complementares do curso de Pedagogia na modalidade a distância Cead/Udesc.

Vale ressaltar que, durante os dois meses de desenvolvimento deste módulo no AVA/Moodle, os professores ministrantes terão o suporte de dois professores formadores, os quais terão como atribuição principal o acompanhamento pedagógico e a manutenção dos diferentes espaços das salas de aula virtuais.

Orientados pelos professores ministrantes (e colaboradores), os professores formadores serão responsáveis pelo acompanhamento dos acadêmicos no aprofundamento das temáticas dos Ciclos de Estudos *on-line*, por meio da disponibilização de textos, desenvolvimento de situações-problema, discussão das dúvidas dos acadêmicos com relação aos seus projetos, e promoção de debates em fóruns, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso de formação acadêmica do curso de Pedagogia na modalidade a distância Cead/Udesc, a necessidade de articular conhecimentos das diferentes áreas torna-se inerente ao desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, a partir da pesquisa e da intervenção pedagógica, como subsídio para o exercício docente no contexto escolar.

Com base neste propósito, é inevitável que haja uma articulação mais profícua entre a pesquisa e a intervenção como forma de contribuir para formação do professor-pesquisador, assim como também para compreender a realidade escolar e, ao mesmo tempo, contribuir para sua transformação.

Por isso buscou-se trazer algumas compreensões acerca da articulação entre as disciplinas de Metex e EST, previstas no Projeto do Curso de Pedagogia/Cead/Udesc, considerando a relação direta que possui com a construção da identidade profissional de ser professor e da pesquisa como princípio educativo para a realização do estágio curricular supervisionado.

Estreitar a relação interdisciplinar entre as disciplinas de Metex e EST foi o que motivou a elaboração e realização do Projeto de Pesquisa, cujo tema “Tecendo articulações entre as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão: uma proposta de Ciclos de Estudos on-line” vem logrando apreensões significativas até então pouco compreendidas.

O referido projeto de ensino contempla o estudo de três módulos, estudo este que inicialmente abordou a relação entre projeto de pesquisa e projeto de intervenção docente, no âmbito do qual os participantes tiveram a oportunidade de conhecer melhor a necessidade de articulação entre as disciplinas de Metex e EST.

Embora o segundo módulo desse projeto de ensino encontra-se em curso e o terceiro com a previsão de acontecer posteriormente ao segundo, ainda assim, já se verifica que esta ação tem surtido efeitos importantes, tanto para os discentes em formação, quanto para a equipe de docentes envolvidos, relativamente ligados as duas disciplinas.

Nesse contexto, o exercício da *práxis* pedagógica requer de seus futuros pedagogos técnicas e habilidades em condições efetivas de planejar e intervir na realidade existente dos campos educacionais. Assim, a prática aliada à teoria possibilita uma reflexão mais profunda sobre as ações educacionais de modo intencional e consciente.

Vale dizer que, no primeiro momento da elaboração e realização do estudo do primeiro módulo do projeto de ensino, o alvo era focado efetivamente no envolvimento dos discentes. Contudo, vem se percebendo que além do envolvimento dos discentes,

constata-se a necessidade da articulação entre os docentes formadores, de modo geral, mas, especificamente, o estreitamento das relações profissionais entre os professores das disciplinas de Metex e EST, desde o planejamento das atividades previstas até a sua execução.

Essa mobilização entre docentes é o que tem permitido avançar no entendimento do estágio curricular supervisionado como carro-chefe da formação inicial de professores, impulsionados pelas demais disciplinas curriculares constantes no projeto do curso de Pedagogia na modalidade a distância Cead/Udesc, em especial a disciplina de Metex III.

É durante o período de realização do EST que a formação acadêmica do futuro professor passa pelo crivo dos conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis à construção da sua identidade e dos saberes necessários do cotidiano (PIMENTA; LIMA, 2004), que se estabelece contato com os espaços e os sujeitos escolares, que se observa e registra, inquieta-se e identificam-se problemas, que se projeta a pesquisa e intervém, mas que também se analisa a prática e reflete sobre ela. A *práxis* como ação educativa infere na construção crítico-reflexiva, indispensável para a formação do professor-pesquisador comprometida com formação social e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2015.
- DEMO, P. **Pesquisa, Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. – São Paulo: Cortez, 2015.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. L. **O estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1996.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**. v. 3, n. 3, 2005-2006. pp. 5-24.

SANTA CATARINA. Universidade do Estado de Santa Catarina. Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância. Projeto de Ensino: Tecendo articulações entre as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão: uma proposta de Ciclos de Estudos *On-line*. Florianópolis, 2014.

SANTA CATARINA. Universidade do Estado de Santa Catarina. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância. Departamento de Pedagogia a Distância. Florianópolis, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PROJETO DE EXTENSÃO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAL REFERÊNCIA DE ESTÁGIO

*universidade e campos de estágio em diálogos
entre cruzados*

Lidnei Ventura
Deisi Cord

Lidnei Ventura é Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professor do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* llrventura@gmail.com.

Deisi Cord é Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina/Faed. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Professora formadora do Curso de Formação Continuada para Profissionais Referência de Estágio. *E-mail:* deisicord@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado é um momento ímpar no curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc. E dizemos isso por três motivos principais: primeiro, porque permite um contato sistemático e estruturado do acadêmico com o campo de atuação prioritário do profissional da Pedagogia - as instituições de educação básica, especialmente de Educação Infantil e Ensino Fundamental; segundo, porque é um momento especial de retroalimentação da relação teoria e prática para construção da *práxis* educacional que, por definição, é também uma prática social (PIMENTA; LIMA, 2005), *lócus* onde as questões teóricas e práticas têm que ser resolvidas; e, terceiro, pelos desafios quali-quantitativos que se impõem aos gestores, professores e tutores, diante da complexidade dos campos de estágio, das redes de ensino e dos educadores que acolhem os acadêmicos/estagiários para colaborar na sua formação profissional. Partes desses desafios foram descritos e problematizados por Ventura (2014, p. 3196-3207) e foram chamados "desafios de 3 dígitos", justamente por considerar a alta demanda de alunos encaminhada a campos de estágio de quase uma centena de municípios catarinenses, em um único semestre, em 2014.

Neste capítulo, retomamos alguns fundamentos do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc e seu contexto de realização a fim de explicar a função e o percurso existencial do Curso de Formação Continuada para Profissionais Referência de Estágio (FCPRE) enquanto prática social dialógica entre a universidade e as instituições campos de estágio.

Na sua segunda tese contra Feuerbach, Marx (1984) deixou claro que é na prática que as teorias têm de mostrar o seu caráter terreno, de modo que sua filosofia da *práxis* parte do princípio de que teoria e prática são faces da mesma moeda, mas o critério de verdade, no fim das contas, deve ser a prática social; isto é, a verdade demanda da realidade em que a vida se processa cotidianamente. E em relação a cursos de formação de professores, como este de Pedagogia a distância do Cead/Udesc, a questão é a mesma, é na prática social do pedagogo que as questões de compatibilidade entre teoria e prática devem se resolver.

Neste contexto, já podemos formular um conceito prévio de estágio: é uma ação prático-social e educacional desenvolvida por acadêmicos a fim de viabilizar e aprimorar

sua formação inicial. Nessa linha, o estágio deve ser concebido como um campo de conhecimento que “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 6).

Mas cabe salientar que essa é uma visão relativamente nova na educação superior brasileira, pois o que vem predominando é uma visão pragmática do estágio, que as pesquisadoras Pimenta e Lima (2005, p. 8) chamaram de “atividade prática instrumental”.

E é para evitar a concepção de estágio como terminalidade de um curso, como se apresenta reiteradamente, que nos dedicamos, neste capítulo, à superação de alguns equívocos conceituais, procurando situar o estágio no contexto formativo do curso de Pedagogia a distância, destacando, sobretudo, o entrecruzamento de diálogos proporcionado pelo Curso de Formação Continuada para Profissionais Referência de Estágio (FCPRE) entre a academia e o mundo das práticas educativas reais, as escolas, pré-escolas e creches e outros espaços educativos.

O ESTÁGIO COMO PRÁXIS EDUCATIVA

Talvez o primeiro equívoco que tenhamos de superar é a ideia de que o estágio é a parte prática de um curso, em oposição aos demais momentos de uma licenciatura, que podem ser identificados como “momentos de teorias” ou os denominados conteúdos teóricos. Nesta concepção, os alunos deveriam ter contato primeiramente com as teorias de um campo científico para depois colocá-las em prática; e para que ocorresse a experimentação, seria realizado o estágio. Segundo esta ideia, teoria e prática são momentos distintos e independentes na ação humana. Daí resultam falas equivocadas como estas: “na prática, a teoria é outra”; “profissão se aprende na prática” e outras tantas que são reiteradas na mesma perspectiva.

De antemão, deixamos claro que na concepção do curso de Pedagogia do Cead, pretende-se que o estágio seja teoria e prática. Note-se que a conjunção que interliga essas duas dimensões é aditiva e não adversativa. O estágio não é teoria ou prática. Entretanto, assumir essa concepção tem implicações; não é mero discurso retórico. Ser teoria e prática

ao mesmo tempo requer um olhar histórico-cultural para a condição humana e suas possibilidades de atuação na realidade, como veremos adiante.

A atividade humana é essencialmente teórico-prática. Como bem apontou Marx (1985), a diferença da melhor aranha para o arquiteto é que a aranha faz a teia sempre da mesma forma e a realiza enquanto vai construindo; já o arquiteto tem a obra em sua mente e a realiza muito antes mesmo de construí-la, podendo alterá-la ou transformá-la completamente, de modo que “no fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”. (MARX, 1985, p. 202).

A partir desse simples exemplo, podemos deduzir que, para a filosofia da *práxis*, a teoria e a prática não se opõem, pelo contrário, complementam-se se estiverem em diálogo permanente por meio da reflexão, pois é ela que permite um olhar investigativo, analítico e questionador sobre todo esse processo.

Dito isso, não se pode atribuir maior importância para a teoria ou para a prática, pois ambas são interdependentes na condição humana. Também não se pode dizer que a teoria tem de vir primeiro para depois colocá-la em prática; pensando assim, faremos nova separação, dicotomizando o processo. A essa unidade existente entre teoria e prática chamamos *práxis*. Esse é nome dado, nesta perspectiva, a uma prática fundamentada, teorizada e também o nome atribuído a uma teoria aplicada, testada na prática social de determinada área de atividade humana.

À primeira vista, essas parecem ser questões teóricas sem maiores implicações, mas veremos, na sequência, como esses fundamentos, principalmente a categoria de *práxis*, podem ajudar a entender o processo de estágio do curso de Pedagogia a distância.

Segundo Pimenta e Lima (2005), historicamente a atividade de estágio curricular tem seguido padrões que separam teoria e prática. As autoras evidenciam dois padrões principais: o estágio como “imitação de modelos” e como “instrumentalização técnica”.

Na perspectiva de estágio como “imitação de modelos”, parte-se de uma concepção ideal de escola, de aluno e de sala de aula. O campo de estágio não é concebido como instituição de educação em toda sua complexidade, mas um fragmento dela, a sala de

aula. Porém, não seria uma sala de aula qualquer e sim um espaço em que a regência é do profissional considerado “bom professor”, o modelo a ser imitado. Ao acadêmico-estagiário caberia somente observar e reproduzir essa prática “correta” de ensinar. Essa perspectiva, segundo Pimenta e Lima (2005, p. 8), “gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante”.

Confrontada com a realidade educacional, essa prática de estágio não está sustentada na ideia de *práxis*, pois não há possibilidade de interação entre teoria e prática; pelo contrário, a prática tradicional é que orienta todo processo, não havendo reflexão do ato educativo nem por parte dos agentes do campo de estágio nem dos acadêmicos-estagiários, que ficariam imóveis esperando que a teoria pedagógica se ajustasse forçadamente à prática de ensino e à realidade social e educacional.

Certamente o estágio não pode ser concebido como imitação de modelos por duas razões principais: a primeira tem a ver com a noção precarizada de “bom professor”, pois mesmo se considerando que existem práticas de excelência no campo de estágio, longe estão de serem modelos ou variáveis ideais aplicáveis a quaisquer situações educativas, independente de seu contexto; a segunda tem a ver com a própria dinâmica das relações sociais que tem transformado o cenário social e educacional, principalmente na sociedade contemporânea em que tudo o que era sólido se desmancha no ar. (MARX; ENGELS, 1998). Já numa visão dialética, de onde provém o conceito de *práxis*, a única coisa permanente na realidade é a própria mudança, já que as transformações históricas a tudo consomem, inclusive teorias, práticas e instituições, incluindo aí a escola.

Reiteramos que não se pode ignorar o fato de que há boas práticas educativas e os acadêmicos vão se deparar no estágio com excelentes profissionais; aprenderão muito com suas práticas, podendo ressignificá-las no seu próprio fazer pedagógico, desde que se observe em que medida o contexto social e educacional favorece ou inviabiliza esse tipo de prática educativa; considerando, sobretudo, a organização e gestão da instituição, a comunidade escolar, a formação dos profissionais, enfim, diversas variáveis interferirão na sua reinterpretação crítica do “modelo” em questão.

O segundo padrão de estágio analisado por Pimenta e Lima (2005) é a concepção de estágio como “instrumentalização técnica”.

Enquanto que na “imitação de modelos” o elemento principal do estágio é o “bom professor”, que deverá ser seguido, priorizando o campo de estágio em detrimento da formação acadêmica, na perspectiva da “instrumentalização técnica”, a prioridade se inverte, sobrevalorizando-se as técnicas pedagógicas aprendidas durante o curso, sendo o estágio o momento de colocá-las em prática. Aqui, novamente há uma cisão entre teoria e prática, concebidas como momentos distintos da formação acadêmica. De acordo com Pimenta e Lima (2005, p. 9):

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, flu-xogramas.

Aqui, as técnicas ganham a dimensão de universalidade e podem ser aplicadas a qualquer contexto social e educacional. Nessa visão, tende-se a supervalorizar as receitas de atividades pedagógicas que são pensadas e produzidas na universidade, desprezando-se a contribuição do campo de estágio para a formação acadêmica. Nesta mesma linha, a formação do futuro pedagogo se resume a um treinamento para aplicação de técnicas de ensino e aprendizagem, o que resulta na formação de um profissional tecnicista. Sobre isso, Pimenta e Lima (2005) lembram que essa perspectiva de estágio tem gerado muitos conflitos entre acadêmicos, universidade e campo de estágio, pois os momentos de observação inicial têm servido tão somente para detectar as “falhas” e os “desvios” do suposto modo de ensinar ideal, rotulando as escolas, seus professores e gestores como tradicionais ou antiquados. Essa situação tem, inclusive, fechado as portas de muitas escolas para estagiários, recusando-se a recebê-los.

Então, queremos dizer com isso que as técnicas podem ser desprezadas?

Claro que não, afinal, o ofício de pedagogo também é uma arte, segundo afirma Maurice Tardif (2002) e, como toda arte pressupõe uma técnica, são bem-vindas, também na “arte de ensinar”, as boas técnicas. Porém, o ato pedagógico é muito mais complexo do que isso

e as técnicas são elementos meios e não fins do processo pedagógico. É preciso que o pedagogo desenvolva um bom repertório de técnicas, instrumentos, recursos e estratégias para o desenvolvimento de situações de ensino. Essas são habilidades importantes, mas a mais importante a ser desenvolvida é a de reflexão crítica para “saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diferentes situações em que o ensino ocorre, o que implica a criação de novas técnicas”. (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 10).

Por outro lado, é preciso nutrir um respeito especial para com os profissionais da instituição acolhedora do estágio, para com o desenvolvimento histórico-social das instituições e com o projeto pedagógico institucional, no qual estão os pressupostos da pedagogia daquele espaço educativo.

Então, como sair das armadilhas do estágio como imitação de modelos ou como instrumentalização técnica?

Para responder a essa questão, é preciso retornar ao conceito de *práxis*, já que a superação das perspectivas anteriores depende de se considerar a ação pedagógica como unidade teórico-prática, o que implica um processo de ação, reflexão e ação que se retroalimenta na medida em que as ações educacionais acontecem no cotidiano das instituições educacionais. E não há outra forma eficiente de agir e refletir a própria ação a não ser servindo-se da pesquisa como fundamento e método da *práxis* educacional, já que pela investigação é que se pode redimensionar as funções da teoria e da prática diante do fenômeno educativo, justamente porque o ato investigativo reúne esses dois componentes inseparáveis da ação humana: a teoria e a prática. Por um lado, é uma teoria que se alimenta do processo de investigação, transformando a ação e se transformando numa relação dialética. E, por outro, é uma prática que se vê o tempo inteiro refletida pela consciência, definindo modos de ação, repensando atividades e redefinindo estratégias.

Nesse sentido, a ação pedagógica e a ação docente, durante o estágio e no decorrer da vida profissional do pedagogo, têm três dimensões principais: 1. dimensão compreensiva da realidade educacional; 2. dimensão intervenciva na realidade educacional; 3. dimensão transformadora da realidade educacional.

Sendo concebido como pesquisa, o estágio pode reunir essa tríplice dimensão, permitindo a construção da tão almejada *práxis* educacional, já que a “pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”. (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 14).

Também do ponto de vista da exigência legal, o estágio como pesquisa tem como função cumprir um aspecto muito pontual da Resolução CNE nº 001/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. O item II do parágrafo único do artigo 3º, tratando dos aspectos centrais para formação do pedagogo, aponta que são eles “II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional”. (BRASIL, 2006).

Em outras palavras, o legislador espera que o futuro pedagogo seja também um pesquisador da educação e que tanto nas atividades pedagógicas quanto especificamente docentes deverá ser um profissional reflexivo (SCHÖN, 1992) ou um profissional crítico-reflexivo (PIMENTA; GHEDIN, 2002), cuja habilidade de pesquisa deverá ser instigada e desenvolvida ao longo de sua formação acadêmica, principalmente nas atividades de prática como componente curricular e no estágio supervisionado.

PROONDO DIÁLOGOS E ESTREITANDO PARCERIAS COM OS PROFISSIONAIS REFERÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Para que a proposta esboçada acima pudesse ser socializada, com vistas a sua implementação nos campos de estágio, a partir da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino, foi elaborado o Projeto de Extensão “Curso de Formação Continuada para Profissionais Referência de Estágio” (FCPRE). A proposição do curso, em primeiro lugar, é uma contrapartida do Cead às instituições acolhedoras dos acadêmicos para o estágio. Essa é, aliás, uma medida institucional, pensada e determinada no manual de estágio (UDESC, 2013), com a finalidade primeira de estreitar relações e diálogos entre a universidade e as escolas catarinenses de Educação Básica, a fim de buscar nesses entrecruzamentos dialógicos aproximações teórico-práticas, tanto para explicitar as

concepções adotadas pelo Centro, quanto ressignificá-las e redimensioná-las a partir da prática social vivenciada nas escolas.

Historicamente, a universidade brasileira tem se ausentado do contato com os níveis básicos da educação brasileira (PICONEZ, 1991; BRZEZINSKI, 1996; PIMENTA; LIMA, 2005), de certa forma dicotomizando as teorias e pesquisas acadêmicas das práticas vivenciadas nos campos de estágio, *lócus* privilegiado da atuação dos profissionais licenciados para o ensino. Essa falta de entrecruzamentos dialógicos tem provocado, por um lado, o isolamento da universidade em cânones tradicionais e escolásticos; por outro, vê-se a escola repetindo modelos cansados e reiterados por falta da pesquisa sistemática, do vigor acadêmico e científico que persegue reconceptualizações.

Contrariamente a essa tradição monológica, a proposição do curso FCPRE está na busca de entrecruzamentos de palavras, de vozes, de modo que universidade e escola partilhem diálogos e experiências, entendendo que as palavras e as enunciações das instituições se impregnam mutuamente. Este, aliás, é o objetivo do diálogo e da palavra na perspectiva bakhtiniana, pois

toda palavra (enunciado) concreta encontra o objeto que é dirigido ao falado [...], discutindo, avaliando, envolto em uma neblina que lhe faz sombra, ou a o contrário, na luz das palavras alheias já ditas sobre ele. Encontra-se enredado e penetrado por ideias comuns, ponto de vista, avaliações alheias, acentos. (BAJTÍN, 1975, p. 89-90 apud BUBNOVA et al., 2011, p. 274-275).

Assim, a proposição do FCPRE procurou pelas ideias comunsealheias, pelos acentos, pelas vozes presentes nas instituições acerca do fenômeno educacional, pois o que interessa é a parceria e responsabilidade de ambas na formação profissional dos acadêmicos que rumam ao estágio curricular obrigatório. De parte da universidade cabe a tarefa de aproximar os conhecimentos acadêmicos daqueles obtidos no campo profissional, que também os educa com seus saberes e fazeres nas atividades de prática como componente curricular ou no processo de estágio curricular supervisionado, num exercício de escuta respeitosa e compartilhada.

Aprendemos ainda com Bakhtin (2003, p. 395) que o humano é um ser "expressivo e

falante” mas não seria forçar o pensamento do autor se generalizarmos esse pressuposto e dizermos que as instituições também são expressivas e falantes, o problema é que, no caso do estágio, normalmente se expressam e falam para si próprias, autocentradass e monológicas; daí a intenção de entrecruzar expressões e falas, criando um grande cenário polifônico, juntando enunciados teóricos e práticos em uma grande sala virtual de debates, que passamos a discutir.

O CENÁRIO DE DEBATES NO AVA DO CURSO FCPRE

A estrutura pedagógica do AVA do curso de Formação Continuada para Profissionais Referência de Estágio segue o referencial até aqui adotado, ou seja, parte-se do objetivo de propor interações dialógicas entre os profissionais das instituições acolhedoras de estágio, entre si e com a universidade. Dizemos isso porque o isolamento das unidades de ensino não se dá somente com relação às instituições de Ensino Superior, mas é, sobretudo, entre as próprias instituições responsáveis pelas três etapas da Educação Básica que, historicamente, não têm conversado entre si, embora tenha mais de duas décadas que a LDB (BRASIL, 1996) previu e propôs a integração entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como se compusessem um amplo ciclo de desenvolvimento humano. Esse, aliás, é um dos objetivos da formação continuada oferecida aos profissionais referência de estágio, ou seja, o estreitamento das relações entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, a fim de discutir o processo de transição da criança de uma para outra.

Nessa direção, cada módulo de estudos propõe interlocuções e entrecruzamentos. Apresentamos, abaixo, o que vislumbramos como possíveis cenários polifônicos, sem, entretanto, entrar no mérito de cada conteúdo em particular.

O quadro a seguir nos dá uma ideia da estrutura pedagógica do FCPRE:

Quadro 1 – Estrutura modular do curso FCPRE

CAPÍTULO	TÍTULO	TÓPICOS
Módulo 1 (40h)	Fundamentos da Educação a Distância	Tópico 1 – Conceito, características e histórico da EaD Tópico 2 – Ferramentas de informação, comunicação e interação na EaD Tópico 3 – Características e usabilidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem
Módulo 2 (40h)	Fundamentos teóricos e metodológicos do Estágio Curricular Supervisionado no CEAD	Tópico 1 – O estágio curricular supervisionado e a construção da práxis educativa Tópico 2 – A pesquisa como princípio educativo: o olhar do pesquisador sobre a realidade educacional Tópico 3 – A prática como componente curricular (PCC)
Módulo 3 (40h)	Elementos de Gestão Educacional	Tópico 1 – Características da gestão educacional Tópico 2 – Princípios de gestão democrática da educação Tópico 3 – Ferramentas de gestão democrática da educação
Módulo 4 (40h)	Estrutura e Organização da Educação Básica	Tópico 1 – A educação básica no Brasil a partir da Lei 9394/96 Tópico 2 – Diretrizes curriculares da Educação Infantil Tópico 3 – Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental Tópico 4 – Educação inclusiva e acessibilidade

Fonte: Elaborada pelos autores (2014).

Como se vê no quadro anterior, o curso se desenvolve em quatro módulos, cada um com duração de 40 horas, integralizando 160 horas, que são certificadas em dois blocos de 80 horas, de acordo com interesse, disponibilidade e participação de cada cursista. Como já dissemos, cada módulo é um cenário dialógico e a intenção dos debates está baseada em interações polifônicas e não em processos de ensino, pois tanto pela formação acadêmica quanto pela experiência prática do exercício docente, os profissionais referência de estágio são tomados como parceiros e não como alunos.

Considerando que nem todos os profissionais que recebem os estagiários em suas unidades de ensino conhecem os pressupostos, a metodologia e as possibilidades da educação na modalidade a distância (EaD), o primeiro módulo apresenta os fundamentos da EaD, historiando o seu percurso no mundo e no Brasil, e imergindo os educadores - muitos pela primeira vez - na experiência de estudar, com a finalidade de construir conhecimento coletivamente e interagir em uma sala de aula virtual. Ao mesmo tempo em que colabora para divulgação da EaD e socializa suas potencialidades educativas, este módulo tem a função de contribuir com o processo de inclusão digital dos educadores, na medida em que passam a usar os recursos e as ferramentas da sala virtual e participam de diversos momentos da cultura digital, ampliando seu repertório no uso de mídias diversas em rede.

Para que os educadores das instituições acolhedoras conheçam a proposta de estágio do curso de Pedagogia a distância e saibam o que esperar de todo o processo de desenvolvimento da prática docente, o segundo módulo apresenta e discute os fundamentos teórico-metodológicos do estágio no Cead/Udesc. Esse cenário é extremamente rico, pois permite expressividade e trocas dialógicas que enriquecem tanto a prática nos campos de estágio quanto o repensar do estágio no Cead. Nesse módulo ficam claras as intenções do processo de estágio enquanto possibilidade de compreensão, intervenção e transformação da prática pedagógica que se dá nas escolas, creches e pré-escolas reais, com educadores reais, com os quais podemos conversar no espaço virtual.

Como também deixou claro Bakhtin (2004), toda palavra proferida é um enunciado, e todo enunciado é marcadamente ideológico e está à procura do outro, com um nítido cunho de afetação e influência. Nesta linha, o curso FCPRE tem uma intenção muito clara de interferir, de afetar as instituições convidadas nesse grande debate. Para tanto, o terceiro módulo vai discutir os elementos da gestão educacional, primando por tematizar a gestão democrática da educação e da escola. Neste cenário, são perceptíveis as contradições entre o que está proposto no marco teórico e legal acerca da questão e os relatos dos profissionais referência, principalmente quando o módulo problematiza as formas de preenchimento dos cargos dos gestores e toca na ferida, ainda aberta, da indicação política desses gestores. Essas contradições entre o mundo ideológico da teoria e da legislação e as vivências cotidianas dos educadores em torno da gestão fomentam

discussões belíssimas e providenciais sobre as concepções, os métodos e as ferramentas de gestão de espaços educativos.

Por fim, ao tratar da estrutura da Educação Básica brasileira, o quarto e último módulo propõe o estreitamento das interações entre educadores das duas primeiras etapas da Educação Básica que, a partir da LDB nº 9396/96 e de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL, 2010), precisam ser vistas como parte de um longo processo de desenvolvimento humano, assim como o Ensino Médio, procurando-se aliviar as tensões e rupturas entre elas provocadas pelo necessário sequenciamento da escolarização. Aproximar esse grupo de educadores há muito separados pela estrutura da educação brasileira talvez seja o grande esforço que o FCPRE tenha que continuar fazendo, mesmo que seja um trabalho de Sísifo.

Durante o percurso de formação, foram privilegiadas ferramentas de interação, principalmente fóruns de discussão, que procuraram problematizar os conteúdos com a finalidade de entrecruzar discursos da universidade e dos profissionais referência de estágio. Enquanto ferramenta de comunicação e interação assíncrona, em cada módulo, os fóruns acabaram se tornando um grande enunciado-repositório de conteúdos e conhecimentos, cujo conteúdo pode ser acessado pelos cursistas a qualquer tempo e cuja participação também é usada pelos tutores mediadores para avaliação de certificação.

Na primeira oferta do curso (2013.2) foram atendidos 152 cursistas, divididos entre tutores do Cead, coordenadores de polo UAB e profissionais referência de estágio de diversos municípios catarinenses. Na segunda oferta (2014.2), em andamento, o projeto atende a 170 cursistas, divididos em tutores do Cead e profissionais referência de estágio. A proposta de reedição do curso para o período 2015-2016 está em fase de tramitação e atenderá a 180 novos cursistas.

Ao final do curso, os educadores realizam uma avaliação, a partir da qual as reedições são repensadas. Essas vozes são sobremaneira importantes para o processo de ação-reflexão-ação.

O CURSO FCPRE NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES CURSISTAS

A avaliação desse curso de formação consistiu em um questionário com dezesseis questões fechadas, com múltipla escolha, e uma questão aberta, para complementações, disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tendo em vista que a avaliação não foi tarefa obrigatória, na primeira oferta, dos 152 participantes, 67 a realizaram. Nela, os cursistas foram convidados a avaliar planejamento, carga horária, ambiente, metodologia, mediação dos tutores e professores e conteúdos trabalhados. De forma geral, as avaliações foram bastante animadoras, apontando que a organização do curso traz elementos que contribuem para as reflexões dos profissionais referência em seus ambientes de trabalho.

Em relação à carga horária, alguns cursistas consideraram longo demais o período disponibilizado, enquanto poucos o consideraram curto. Todavia, a maioria considerou adequado o tempo disponibilizado para cada módulo, permitindo a leitura, a discussão dos conteúdos e realização das tarefas obrigatórias para certificação. A este respeito, para cada módulo de 40 horas, o período destinado foi de dois meses em média, levando-se em conta as altas e contínuas demandas laborais dos profissionais referência em suas unidades educativas; e se tivessem um curto período para as leituras e postagens nas atividades, correriam o risco de não terem tempo hábil para sua efetiva participação.

Outro fator que pode ter contribuído para a avaliação de que o tempo foi longo, curto ou adequado, a partir da vivência de cada participante, certamente foi a experiência de participação em outros cursos a distância. Possivelmente, quanto mais familiaridade se tem com as ferramentas disponíveis no ambiente, mais fácil e rápida será a participação nas atividades.

Os participantes, de forma geral, consideraram adequado o ambiente do curso, tendo apenas um cursista respondido que a plataforma Moodle, como ferramenta, não permitiu a interlocução com facilidade. Fora este caso isolado, tal indicador pode nos informar que estamos, enfim, contribuindo também para a democratização do acesso a cursos na modalidade de educação a distância e contribuindo com a inclusão digital dos profissionais referência de estágio.

Perguntados se foram instados a recorrer a conhecimentos prévios, considerando os conteúdos selecionados em cada módulo, somente dois dos 67 cursistas responderam negativamente, enquanto sete afirmaram que em parte, e os demais responderam afirmativamente. Podemos considerar, então, que o assunto do material disponibilizado pelo curso era de conhecimento da maioria dos cursistas. Na verdade, este dado não surpreende, pois são conteúdos que constituem o universo da Educação Básica. O diferencial é que nem todos os acessam com frequência ou são convidados a refletir/discutir sobre eles em seu cotidiano pedagógico, daí a importância de um curso de formação continuada como o FCPRE. Nesse sentido, cabe-nos afirmar que apesar de os conteúdos serem conhecidos pelos docentes da Educação Básica, ainda provocaram inúmeras e profícias reflexões e discussões. Isso foi percebido no acompanhamento e na mediação das discussões ao perceber o quanto ainda é necessário discutir as questões aqui abordadas nas suas diferentes perspectivas e o quanto os profissionais da educação carecem de espaços para refletir acerca das políticas públicas para e na Educação Básica.

Os fóruns tornaram-se um rico espaço para troca de experiências, desabafos, questionamentos e até proposições de pautas pertinentes ao universo dos participantes. As reflexões eram propostas sempre a partir do compartilhamento de material de referência, o mesmo utilizado em algumas disciplinas do curso de Pedagogia. Após conhecimento do material de apoio, os assuntos eram discutidos (e extrapolados), preferencialmente, em fóruns, em que houve muita troca, muita cooperação, muita reflexão compartilhada.

Estávamos diante de um público que se distribuía por todo o estado de Santa Catarina, profissionais provenientes de diferentes realidades e que, em certa medida, desconheciam a realidade um do outro. Daí a riqueza nas interações.

Alguns depoimentos espontâneos puderam ser colhidos na última questão do questionário de avaliação (Faltou dizer alguma coisa?), que nos trouxe a impressão de termos contribuído com a ampliação dos conhecimentos dos cursistas. Como contrapartida ao acolhimento dos estagiários do curso de Pedagogia, os professores tiveram a oportunidade de trocar e aprofundar seus saberes. E não desperdiçaram a oportunidade. A formação continuada proporcionada extrapolou as expectativas de simples aperfeiçoamento em serviço que alguns traziam consigo, como afirma este participante: "agradeço a possibilidade de fazer

essa formação a distância. Em qualquer momento, quando lemos, quando trocamos ideias, quando vemos a opinião dos colegas, aprendemos algo novo”.

O curso permitiu conhecer e integrar diferentes realidades, diferentes maneiras de pensar. Nele, todos os participantes (professores, tutores, profissionais referência) puderam refletir acerca de uma afirmação e aceitação do outro, responder e receber réplicas, aprofundar conceitos, aprender e empreender novas perspectivas, afetar e ser afetado em meio a ricas trocas de enunciações polifônicas, como diria Bakhtin. Essas são algumas das possibilidades trazidas pela educação a distância, além do alargamento do público que se pode atingir.

Além disso, muitas foram as afirmações de que o curso foi importante para a formação e reflexão pessoal, além de contribuir em aspectos legais da profissão, tais como afirma esta participante: “o curso me fez refletir sobre vários assuntos e os fóruns colaboraram para isso”.

São falas como essas que nos sinalizam a importância de continuidade com o projeto Curso de Formação Continuada para Profissionais Referência de Estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as muitas contribuições relevantes que podemos perceber neste curso de formação continuada de educadores, que vai desde a promoção de processos de inclusão digital ao uso de ferramentas de apropriação/produção coletiva de conhecimentos, queremos destacar o papel interativo e integrador propiciado pelos momentos de entrecruzamentos polifônicos de realidades tão singulares e, ao mesmo tempo, partilhadas, vividas pelos educadores catarinenses convidados aos debates no AVA do FCPRE.

Concluída a primeira oferta, sentimos que há a necessidade de formação em temáticas gerais da educação para os profissionais da educação. Alguns cursistas, ainda ao longo do curso, enviaram mensagens questionando se não seriam ofertados outros temas, outras turmas, tendo em vista que seu processo de formação continuada estava defasado ou se restringia somente a sua prática pedagógica específica. Neste sentido, o curso presta ainda outro serviço importante: atualização das temáticas e discussões em torno do *métier* dos

profissionais da educação, nem sempre ofertadas ou possíveis de serem problematizadas em meio ao frenético tempo em que se dá o cotidiano das instituições acolhedoras de estágio.

Por outro lado, pensamos que a oferta do curso cumpriu seu objetivo principal, que era estreitar a interlocução entre as vozes, os enunciados, as palavras, da universidade (Cead/Udesc) e das instituições que gentilmente acolhem os seus acadêmicos nos campos de estágio.

REFERÊNCIAS

- BAJTÍN, M. M. *Problemas literarios y estéticos* [en ruso]. Moscú: Judohestvenaia Literatura, 1975.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.
- _____. Resolução CNE/CP nº 04/2010. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília, 2010.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação docente*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, ano 2, n. 6, ago/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a16.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- MARX, K. *Obras escolhidas*. Teses contra Feuerbach. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.
- _____. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. São Paulo: DIFEL, 1985.
- MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- PICONEZ, Stela. C. B. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*. v. 3, n. 3, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

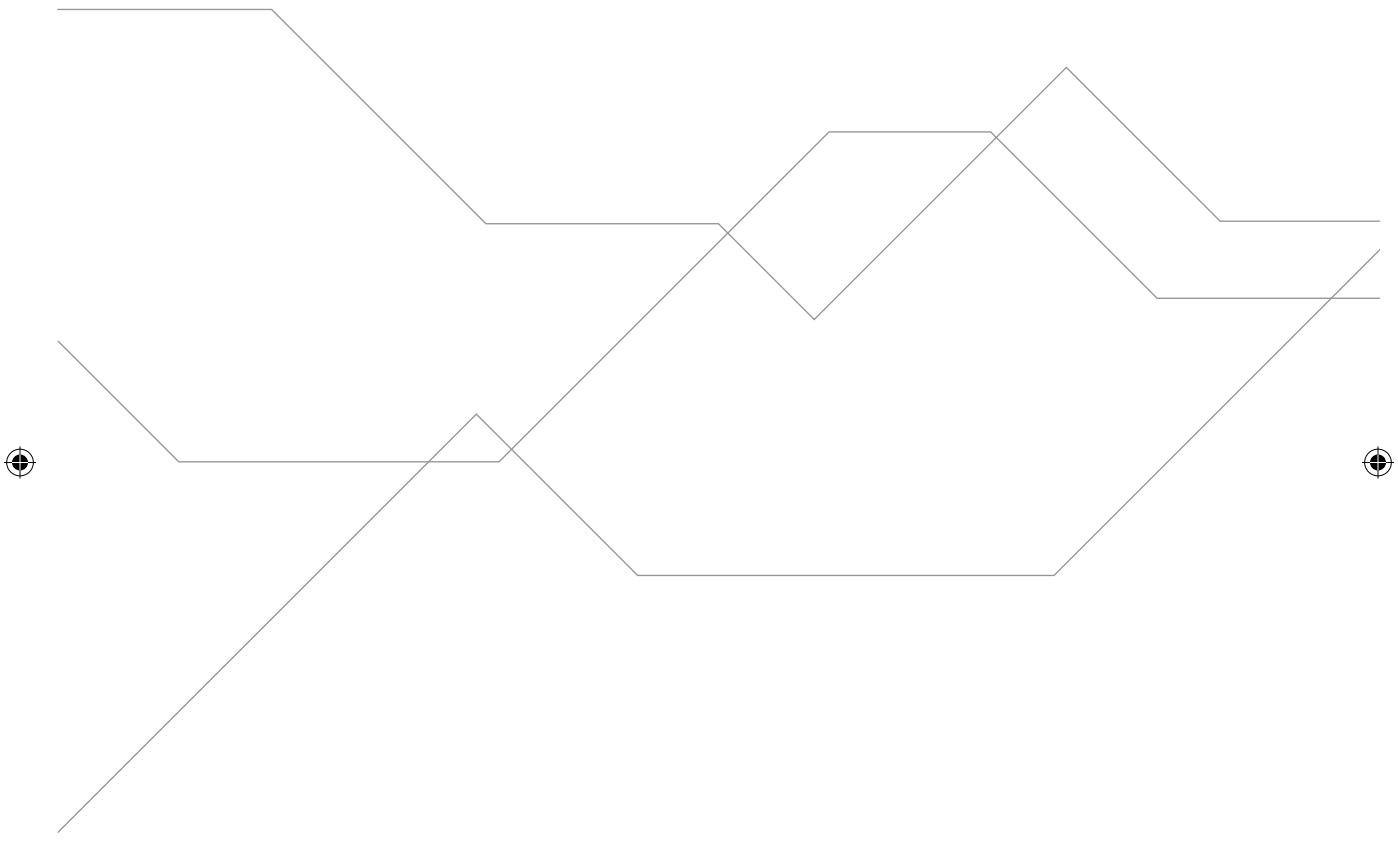
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. **Manual de Estágio**. Florianópolis, 2013.

VENTURA, L. Desafios do estágio curricular supervisionado de ensino na ead: a educação na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: NUTE/UFSC, 2014.

TUTORIA NO CEAD

perfil e qualificação

Ana Paula Netto Carneiro
Lidiane Goedert



Ana Paula Netto Carneiro é Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora Substituta do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: anapaulaevol@hotmail.com.

Lidiane Goedert é Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: lidiane.goedert@udesc.br.

INTRODUÇÃO

Na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), o curso de Pedagogia a distância, oferecido pelo Centro de Educação a Distância (Cead), integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com oferta de turmas iniciadas no segundo semestre do ano de 2011. No entanto, no semestre atual (2015.1), o curso conta com turmas cursando a segunda, quarta, sétima e oitava fases, resultantes de quatro distintos ingressos.

Para alcançar o objetivo deste texto, que é apresentar o perfil dos tutores a distância e dos tutores presenciais que atuaram no primeiro semestre do ano 2015 no curso de Pedagogia do Cead/Udesc, consideraremos o que preconiza o Sistema UAB e o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) sobre as atribuições do sistema tutoria, enfatizando a atuação dos tutores presenciais e a distância, assim denominados pela UAB.

Portanto, a análise que realizamos sobre essas tutorias que atuam no referido curso considerou as atribuições específicas de cada uma delas e a qualificação desses profissionais para atuarem neste projeto. Os dados para o delineamento do perfil foram coletados na ficha cadastro preenchida pelos tutores UAB no ato da sua vinculação.

O SISTEMA DE TUTORIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um projeto idealizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes), no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para oferta de cursos e programas de Educação Superior na modalidade de Educação a Distância (EaD), em parceria com as universidades públicas, por meio de consórcios com municípios e estados da Federação.

Para atingir o objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior a distância, em vez de criar uma nova instituição de Ensino Superior, foi instituído o Sistema UAB, que promove a articulação entre as instituições já existentes e os governos estaduais e municipais. Esse sistema foi criado em 2005 e oficializado pelo Decreto nº

5.800, de 08 de junho de 2006, o qual apresenta, no parágrafo único do artigo 1º, os objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à Educação Superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de Ensino Superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

Com esses objetivos, o Sistema UAB pretende reduzir as desigualdades na oferta de Ensino Superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

Podem aderir ao Sistema UAB as universidades públicas (federais, estaduais e municipais) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, a responsabilidade quanto à elaboração do PPC é da Instituição Pública de Ensino Superior (Ipes) que for realizar o convênio com a UAB. O PPC é um documento que apresenta, especialmente, a concepção pedagógica, a organização curricular (currículo, carga horária, ementas), os recursos (infraestrutura, recursos humanos) e o sistema de avaliação. É importante também salientar que esse documento deve estar diretamente articulado às diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de cada instituição.

Segundo determinação da Capes, as Ipes participantes do Sistema UAB são responsáveis pela constituição de uma equipe gestora por meio da indicação dos seguintes coordenadores: coordenador da UAB, coordenador adjunto da UAB, coordenador de curso e coordenador de tutoria. Também é realizada a seleção de coordenadores de polo que acontece mediante edital e com a participação das Ipes e dos municípios.

O coordenador e o coordenador adjunto da UAB de uma Ipes são responsáveis, em grande parte, pela disseminação das políticas e informações disponibilizadas pelo Sistema UAB. Os coordenadores de curso, embora respondam diretamente ao coordenador UAB na instituição, também são chamados para diálogos interinstitucionais realizados diretamente com a UAB, de modo a organizar aspectos do seu respectivo curso a partir de uma perspectiva suprainstitucional. Já o coordenador de tutoria é um professor ou pesquisador que atua nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. Dado seu caráter mais administrativo, os coordenadores de polo estabelecem o vínculo entre a UAB e seus respectivos municípios.

A tutoria proposta no Sistema UAB é composta por profissionais selecionados pelas Ipes vinculadas para atuar como bolsistas nas funções de tutoria presencial e a distância dos cursos implantados no âmbito desse sistema. Logo, cabe às Ipes determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos PPCs, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

Considerando a estrutura geral do Sistema UAB e analisando, especialmente, o sistema de tutoria proposto, aliado à participação integrada com as equipes de professores e gestores das Ipes, podemos inferir que a docência que se constitui em um projeto oferecido no domínio do Sistema UAB acontece de forma coletiva e compartilhada. Nesse sentido, concordamos com Mill (2012) ao conceber que a docência na EaD é desempenhada, principalmente, pelo professor responsável pela elaboração dos conteúdos (conteudista), pelo professor-formador e pelos tutores presenciais e a distância. Essa ideia reforça, em nosso entendimento, a importância da tutoria em cursos a distância para a efetivação do processo didático.

Considerando a centralidade que esses agentes possuem na implementação e no desenvolvimento do modelo pedagógico do curso de Pedagogia do Cead, foi que surgiu o interesse em delimitar e analisar o perfil da tutoria presencial e a distância atuante nesse curso no primeiro semestre de 2015. Acreditamos que este levantamento possibilitará identificar necessidades formativas visando ao atendimento cada vez mais eficiente e eficaz do papel de cada tutoria no contexto da formação do pedagogo na modalidade EaD.

A TUTORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CEAD/UDESC

De acordo com o PPC, o curso de Pedagogia do Cead apresenta como objetivo geral

Proporcionar formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro. (PPC, 2009, p. 5).

A ênfase no uso das TICs presente no objetivo supracitado é reforçada em vários itens do PPC, como, por exemplo, no perfil de formação; na estrutura curricular, por meio de disciplinas que abordam a interface “educação e tecnologia”; e nos princípios que norteiam a formação profissional. Dentre os princípios encontrados nesse documento está o “domínio das tecnologias da informação e da comunicação para sua inserção nos processos de gestão de sistemas educacionais e processos de ensino e aprendizagem”. (PPC, 2009, p. 9). Acreditamos que esse fator representa um desafio para a atuação dos tutores presenciais e a distância que atuam no curso de Pedagogia do Cead, pois além de terem que saber utilizar pedagogicamente os recursos tecnológicos do curso, devem estimular a apropriação e reflexão sobre a relação entre as tecnologias de informação e comunicação, especialmente as digitais de rede, e as práticas de ensino-aprendizagem.

Quanto à mediação pedagógica, o PPC evidencia os professores das disciplinas, os tutores no polo de apoio presencial e os tutores virtuais que atuam na sede do curso como agentes desse processo. (PPC, 2009). Os professores das disciplinas são aqueles que fazem parte do quadro efetivo do Cead, além de professores substitutos em contrato temporário e professores pesquisadores contratados como bolsistas da UAB. Atendendo à denominação dada pela UAB ao sistema de tutoria, os tutores que atuam no curso de Pedagogia do Cead são vinculados para a tutoria presencial e tutoria a distância, nomenclatura que adotaremos neste texto.

O processo de seleção de tutores para o curso de Pedagogia é realizado pelo Cead, em consonância com o que preconiza o Sistema UAB em relação às atribuições gerais dos tutores. Essas atribuições estão disponíveis no site oficial da Capes, quais sejam:

- » mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- » acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- » apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- » manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- » estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- » colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- » participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- » elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- » participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- » apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (CAPES, 2015).

Considerando-se as atribuições recomendadas pelo Sistema UAB e as particularidades do PPC, a tutoria presencial no curso de Pedagogia do Cead tem se caracterizado como uma atividade de gestão das atividades presenciais programadas para os alunos no polo, como a aplicação de provas e a organização dos encontros presenciais via webconferências. Sendo assim, não é atribuição do tutor presencial realizar a mediação didático-pedagógica dos conteúdos, ficando esta sob a responsabilidade das equipes docentes no Cead, que são constituídas por professores das disciplinas e tutores a distância especialistas na área disciplinar em que atuam.

Como a seleção dos tutores a distância leva em consideração a proximidade entre a formação inicial e a pós-graduação com a disciplina do curso de Pedagogia em que esse tutor atuará, as atribuições definidas para esse profissional na metodologia de implementação do curso envolvem as seguintes atividades: participar das formações com o professor (ou professores) responsável pela disciplina; auxiliar no planejamento da sala da disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); acompanhar o estudante no desenvolvimento de suas atividades; mediar fóruns de dúvidas gerais e de conteúdo;

auxiliar na correção das atividades de aprendizagem da disciplina propostas no AVA e das provas presenciais.

As atribuições do tutor a distância no curso de Pedagogia do Cead evidenciam sua participação no processo de mediação pedagógica no AVA e no planejamento das atividades de aprendizagem das disciplinas, que acontece em parceria com os professores. Logo, entendemos que o tutor a distância compartilha com o professor da disciplina o desafio e o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Neste texto buscamos analisar o conjunto de informações sobre essas tutorias quanto às atribuições que lhes competem e quanto à qualificação desses profissionais para atuar no projeto. Portanto, caracterizamos a tutoria a distância e presencial considerando o que preconiza o PPC e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) sobre essas funções para descrever o seu perfil.

PERFIL E QUALIFICAÇÃO DOS TUTORES NO CURSO DE PEDAGOGIA CEAD/UDESC

Para atuar como tutor presencial e a distância no curso de Pedagogia do Cead/Udesc, tanto nos semestres anteriores quanto no primeiro semestre de 2015, os interessados realizam processo seletivo por meio de um edital público, que tem por objetivo eleger tutores que atendam aos critérios de formação em curso superior, pós-graduação completa, vínculo com emprego público ou com programa de pós-graduação, conforme recomendado pelo Sistema UAB.

Foram considerados para o levantamento e para a análise do perfil dos tutores do curso de Pedagogia somente os tutores presenciais e a distância que atuaram no semestre 2015.1. Justificamos nossa escolha devido a alterações nas atribuições desempenhadas, especialmente pela tutoria a distância, impactando no critério de seleção desses profissionais a partir de 2014.2, o qual passou a considerar a proximidade entre a formação inicial e a área da disciplina em que o tutor a distância será contratado para atuar. Essa alteração, em nosso entendimento, realça o caráter pedagógico da atuação da tutoria

Tutoria no Cead

a distância junto aos professores das disciplinas. Apesar de algumas alterações também envolverem a tutoria presencial, como a não correção de atividades de aprendizagem, o perfil de seleção para este profissional manteve-se o mesmo, exigindo-se deste apenas a formação em Pedagogia e pós-graduação.

Os dados que passaremos a apresentar na continuidade deste texto são, portanto, do perfil dos tutores presenciais e a distância que atuaram no curso de Pedagogia no semestre 2015.1. Cabe salientar que muitos desses tutores já fazem parte do quadro de tutoria há algum tempo, não significando a sua contratação específica para o semestre.

Sobre a alocação dos tutores

A estratégia do Cead em relação à definição da tutoria presencial tem sido a de alocar os mesmos tutores presenciais a cada semestre na turma em que foi vinculado inicialmente. Isso significa que não há troca semestral de tutor presencial na mesma turma, a não ser que seja um desejo do próprio tutor sair da função ou da instituição em substitui-lo. A substituição, em casos raros, acontece quando é identificado que o tutor presencial não atende às funções com a qualidade esperada. Geralmente, a falta de disponibilidade de carga horária é o fator mais frequente de dispensas, pois este aspecto reflete na qualidade do trabalho deste profissional no que diz respeito às atividades administrativas e pedagógicas sob sua responsabilidade.

Quanto aos tutores a distância, a estratégia de alocação semestral tem sido a de manter um cadastro de tutores, previamente selecionados, que são convidados a atuar na medida em que as disciplinas são oferecidas, obedecendo ao critério da especialidade, ou seja, da proximidade entre a formação desse tutor e a área da disciplina.

Sobre a alocação dos tutores no curso de Pedagogia do Cead/Udesc, é importante evidenciar que os tutores presenciais acompanham os alunos de uma determinada turma em todas as disciplinas do semestre ou fase, enquanto que os tutores a distância atuam especificamente em uma disciplina como especialistas, atendendo a um determinado número de alunos por fase.

Sobre a formação dos tutores a distância e presencial

No curso de Pedagogia do Cead/Udesc todos os tutores presenciais que se encontram em atuação no primeiro semestre de 2015 possuem formação superior em Pedagogia e apresentam algum nível de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).

Quanto aos tutores a distância atuantes neste curso, a formação superior que apresentam é a mais variada possível como, por exemplo, História, Matemática, Geografia, Pedagogia, dentre outras. Esse tutor é um especialista na área da disciplina que é alocado para atuar. Portanto, os tutores a distância são graduados em diversas áreas relacionadas às áreas das disciplinas do curso de Pedagogia e apresentam algum nível de pós-graduação. Um exemplo que ilustra essa situação é o fato dos tutores a distância que atuam na disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino de História possuírem formação superior em História.

O tempo de atuação na tutoria presencial e na tutoria a distância pode variar em razão das diferentes entradas de alunos ao curso de Pedagogia que a instituição oportuniza e em razão da rotatividade desses profissionais. Tomando como exemplo o semestre 2015.1, o curso de Pedagogia conta com turmas de alunos que ingressaram em quatro momentos distintos, estando estas turmas em quatro fases: segunda, quarta, sétima e oitava.

Apresentamos no Quadro 1 o total de tutores a distância e de tutores presenciais que atuaram em 2015.1 atendendo às fases mencionadas.

Quadro 1 – Total de tutores atuantes no curso de Pedagogia em 2015.1

TUTORES	QUANTIDADE
Presenciais	77
A distância	180

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Os dados sobre o total de tutores atuantes em 2015.1 nos mostram que o número de tutores a distância (180) é superior ao número de tutores presenciais (77). Esse aspecto justifica-se pelo atendimento por disciplina realizado pelo tutor a distância, e não por turma como atende o tutor presencial. Além disso, há uma métrica quanto ao número

de alunos que o tutor a distância atende que é maior do que o número atendido pelo tutor presencial. Em cada uma das fases são oferecidos distintos números de disciplinas e cada fase conta com um número específico de alunos. As disciplinas que contam com um número diferenciado de tutores a distância são as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV. Estas particularidades consideradas indicam o número de tutores que atua em cada fase e, somadas as fases, o número de tutores a distância que atua em cada semestre.

No Quadro 2 apresentamos os dados que nos permitem verificar o grau de formação dos tutores presenciais e a distância em nível de pós-graduação, obtidos a partir da ficha cadastro entregues pelos tutores no momento da contratação.

Quadro 2 – Formação dos tutores presenciais e a distância

TUTORES	FORMAÇÃO	QUANTIDADE
Presenciais	Especialização	74 (96%)
	Mestrado	03 (4%)
A distância	Especialização	128 (71%)
	Mestrado	50 (28%)
	Doutorado	01 (0,5%)
	MBA	01 (0,5%)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Os dados do Quadro 2 revelam que a maioria dos tutores, tanto presenciais quanto a distância, possuem pós-graduação em nível de especialização. No entanto, o percentual de tutores a distância que possuem mestrado é superior ao dos tutores presenciais. Acreditamos que isso se justifica pela atuação dos tutores a distância acontecer, em parte da sua carga horária, no Cead, ou seja, no interior da instituição formadora, enquanto que muitos tutores presenciais atuam em municípios que se localizam distantes dos centros de formação superior.

Sobre o tempo de atuação dos tutores presenciais e a distância

Como o curso de Pedagogia atualmente ofertado pelo Cead deu início às primeiras turmas em 2011 e, posteriormente, a mais três ingressos de turmas, resultando nas quatro fases em andamentos em 2015.1, o tempo de atuação dos tutores é um fator que apresenta uma variação considerável. Esse aspecto pode ser melhor compreendido quando analisamos os dados apresentados no Quadro 3, em que podemos verificar a variação no tempo de atuação dos tutores presenciais e a distância.

Quadro 3 – Tempo de atuação dos tutores

TUTORES	TEMPO DE ATUAÇÃO (MÍNIMO)	QUANTIDADE DE TUTORES
Presenciais	6 meses	5
	1 ano	12
	2 anos	27
	3 anos	16
	4 anos	17
A distância	6 meses	30
	1 ano	105
	2 anos	37
	3 anos	5
	4 anos	3

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

A análise dos dados apresentados no Quadro 3 nos permite identificar que o tempo mínimo de atuação dos tutores presenciais e a distância no curso é de seis meses (ou um semestre) e o máximo é de quatro anos (ou oito semestres).

A média de atuação dos tutores a distância é de sete meses. O maior período de atuação da maioria dos tutores a distância é de um ano e o maior tempo de atuação é o que apresenta o menor número de tutores.

Podemos concluir, ainda, que a maioria dos tutores a distância possui de um a dois anos de experiência nessa função no curso de Pedagogia do Cead. Isso se justifica pelas entradas de novas turmas nos anos de 2013 e 2014, ampliando a necessidade de contratação de mais tutores a distância e também presenciais, embora estes últimos em menor proporção.

O elevado número de tutores a distância que têm seis meses de atuação se justifica em razão do oferecimento, pela primeira vez no curso, da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV. Esta disciplina requer a atuação de maior número de tutores, pois exige que o tutor a distância tenha uma quantidade menor de alunos para atender e orientar a elaboração do TCC dos alunos de oitava fase.

A média de atuação dos tutores presenciais é de dois a três anos. Essa média se relaciona à elevada permanência desses profissionais na tutoria e também está relacionada às entradas de novas fases.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que analisar o perfil da tutoria presencial e a distância que atua no curso de Pedagogia do Cead/Udesc revela não somente dados que nos permitem conhecer melhor as características desses dois grupos, mas também nos fornece elementos para direcionarmos a formação contínua desses profissionais, realizada pelo Cead a cada semestre, assim como para melhor encaminhar as orientações a esses profissionais em sua atuação.

A fidelização da tutoria ao curso de Pedagogia nos permite que a formação permanente tenha continuidade e avance em diferentes aspectos da atividade deste profissional, caracterizando-se, efetivamente, como uma formação continuada focada nas necessidades de formação para o exercício qualificado das atividades.

Em outro aspecto, a fidelização da tutoria permite maior conhecimento, por parte deste profissional, acerca do projeto no qual atua. Esta familiaridade com o projeto permite que o profissional da tutoria tenha maior facilidade em identificar e colocar em prática os objetivos do projeto do curso juntamente com a equipe de professores.

Além disso, com esses dados temos elementos para confrontar o perfil de tutoria que temos com o perfil de tutoria desejado, considerando as atribuições previstas para cada um desses agentes estabelecidas a partir do PPC do curso de Pedagogia, do Sistema UAB e da própria modalidade EaD.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) destaca o papel do tutor no processo de mediação e reforça que sua principal tarefa é participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem dos professores em formação. Entendemos que o perfil qualificado da tutoria a distância e presencial do curso de Pedagogia permite o atendimento a este referencial.

Possuir formação na área da disciplina de atuação e titulação de pós-graduado qualifica a tutoria a distância e permite que este profissional assuma, juntamente com os professores das disciplinas, o papel de contribuir com o planejamento da disciplina, realizar a mediação pedagógica e participar do processo de avaliação dos alunos. Charlot (2006 apud NICOLODI; SCHLEMMER, 2009) enfatiza que a importância da mediação pedagógica está na qualidade da interação que acontece entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, é importante que ambos estejam comprometidos no processo, uma vez que só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça.

Uma vez que a tutoria a distância assume a responsabilidade de mediar a construção do conhecimento, acreditamos que é preciso estar atento ao perfil desse profissional, garantindo que ele tenha condições de mediar os conteúdos das disciplinas e explorar o potencial pedagógico dos recursos tecnológicos que são disponibilizados e de outros que possam ser incorporados, contribuindo para a concretização dos objetivos e princípios que constam no PPC do curso de Pedagogia.

Portanto, entendemos que a formação inicial e continuada de educadores não pode acontecer dissociadamente de processos de apropriação de tecnologias. Logo, esse é um desafio que se coloca não somente aos tutores presenciais e a distância, mas à docência como um todo, ainda mais quando ela se constitui de forma compartilhada. Para garantir essa formação, um perfil de tutoria qualificado e direcionado às áreas que a formação contempla é um dos primeiros requisitos.

Consideramos que o Centro de Educação a Distância da Udesc vem obtendo sucesso na construção de um modelo de tutoria que busca excelência no processo de ensino e aprendizagem por meio não só da qualificação do profissional, fidelização ao projeto como também pela oportunidade de oferecer formação continuada à equipe de tutoria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa Educacional Entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: Especificidades e Desafios de uma Área de Saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p.7-18, 2006.

MILL, Daniel. **Docência Virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas; SCHLEMMER, Eliane. Práticas e processos de mediação pedagógica em EAD. ABED, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009150146.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (PPC). Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - LEDI

*uma experiência de indissociabilidade do ensino,
pesquisa e extensão no Cead/Udesc*

Geisa Letícia Kempfer Bock
Rose Clér Estivalete Beche
Solange Cristina da Silva

Geisa Letícia Kempfer Bock é professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Membro do Laboratório de Educação Inclusiva – LEDI – e do Núcleo de Acessibilidade do Cead/Udesc. Graduada em Educação Especial, Mestre em Educação e Doutoranda em Psicologia. *E-mail:* geisa.bock@udesc.br.

Rose Clér Estivalete Beche é professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Vice-coordenadora do Laboratório de Educação Inclusiva – LEDI/Cead – e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade do Cead/Udesc. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação. *E-mail:* rose.beche@udesc.br.

Solange Cristina da Silva é professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenadora do Laboratório de Educação Inclusiva – LEDI/Cead – e membro do Núcleo de Acessibilidade do Cead/Udesc. Graduada em Psicologia e Mestre em Educação. *E-mail:* solange.silva@udesc.br.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão e de acessibilidade ao conhecimento no campo da Educação tem se fortalecido no Brasil ao longo dos últimos anos, principalmente após a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, por meio do decreto 6949/2009. Desta maneira, muitos dos estudantes com deficiência têm adentrado no universo do Ensino Superior e, com a sua chegada, muitas especificidades no processo de ensino-aprendizagem precisam se ressignificar. Não estamos mais tratando apenas de sujeitos que requerem acessibilidades arquitetônicas, mas também daqueles que necessitam de suporte para a elaboração conceitual, para comunicação, para leitura e escrita, entre tantas outras questões que surgem com/por cada sujeito.

Assim como apresentado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, temos a compreensão de deficiência como um conceito em evolução e que é resultado “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. (BRASIL - DECRETO 6949/2009).

Com essa compreensão vislumbramos ser a deficiência uma condição relacional, entre o sujeito e o meio no qual está inserido, e o impedimento tem relação direta com as barreiras e restrições que são impostas nesses diferentes contextos a partir de concepções normocêntricas ou capacitistas. Essas concepções impõem uma única maneira de ser e estar no mundo e não contemplam as diferenças corpóreas, cognitivas, afetivas etc.

Esse entendimento sobre a deficiência alinha-se ao conceito com abordagem no modelo social apresentado por Diniz (2003), que concebe a deficiência como produto da relação do corpo com lesão (especificidades corpóreas, biológicas) com as barreiras do contexto social.

Valle e Connor (2014) sugerem que as diferenças biológicas inerentes às deficiências não devem ser contestadas, no entanto é importante enfatizar que o significado que as pessoas atribuem à deficiência modifica-se ao longo do tempo e da cultura. Com isso percebe-se a necessidade de compreensão, por parte de muitos educadores e profissionais da

educação, de uma inferência realizada por estes autores, de que “as salas de aula inclusivas reconhecem, respeitam e se apoiam nos pontos fortes que todos os tipos de diversidade (p. ex: raça, classe, etnia, capacidade, gênero, orientação sexual, língua, cultura) trazem para uma sala de aula”. (Valle e Connor, 2014, p.84).

No Ensino Superior, essas questões atravessam a prática dos professores e, consequentemente, na Educação a Distância, o normocentrismo se faz muito presente na produção de recursos, estratégias, enfim, nos objetos de aprendizagem. Ainda são poucos os espaços que oferecem de fato acessibilidade para atender às pessoas com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação, apresentando materiais em mais de um formato como texto simples, legendas explicativas, texto em HTML, com legendas para imagens e gravações de áudio. Entretanto, os sujeitos normalmente excluídos agora marcam presença e reivindicam seus direitos como acadêmicos e mostram o quanto é necessário um fazer pedagógico inclusivo.

Nesse sentido, trazemos um pouco da história do Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) como proposito, promotor e articulador das ações de inclusão no Cead/Udesc, assim como a contribuição do Desenho Universal para Aprendizagem no sentido de qualificar essas ações.

O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

O LEdI - Laboratório de Educação Inclusiva do Centro de Educação a Distância Cead/Udesc - inicia em 2001 suas primeiras ações, ainda não como um laboratório, mas como uma ação isolada de um grupo de professores respondendo a uma demanda da comunidade de pessoas surdas e com deficiência visual para pensar a ampliação da inserção desses grupos no Ensino Superior. A partir de 2002 se constituiu em projeto de extensão que ano a ano lançava ações na área de Educação Inclusiva, até que em 2013 o LEdI foi consolidado como laboratório institucional aprovado pela Resolução Interna

¹ Este texto foi reelaborado partindo da discussão feita no artigo publicado nos Anais do VIII Congresso de Educação a distância – Esud. (BECHE; SILVA, 2010).

Cead nº 003/2013 – Concentro. Apesar das diferentes configurações que este espaço articulador apresentou, o foco principal do LEdl manteve-se na formação de professores e a ações voltadas à acessibilidade.

Nesse processo o LEdl constituiu-se como um espaço que integra pesquisa, ensino e extensão na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, almejando contribuir com a qualificação do acesso ao conhecimento por parte de pessoas com deficiência, e na eliminação das barreiras que se perpetuam nos ambientes de aprendizagem. Tais atividades aproximam-se dos estudos sobre deficiência na educação e tem implicação direta nas atividades de ensino.

O campo dos *disability studies* (estudos sobre deficiência) está preocupado com o desenvolvimento interdisciplinar de uma área crescente de conhecimentos e práticas que surgiu a partir das reflexões realizadas no movimento das pessoas com deficiência, e que veio a ser conhecido como o ‘modelo social da deficiência’. Em linhas gerais, essa perspectiva propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise. (GESSER, NUERNBERG, TONELI, 2012, p.559).

A legitimidade da inclusão não é mais discutível e nem motivadora de pesquisas, pois se pressupõe que já esteja incorporada pelo sistema educacional. No entanto, a dúvida que persiste é: em que bases a inclusão deve ser efetivada? Como atender a uma prática que tenha as bases no modelo social entendendo a deficiência enquanto identidade, variação corporal passível de ocorrer a qualquer pessoa? Do mesmo modo, a realidade, ainda excludente, repete-se também no espaço da Educação Superior. Ações isoladas tentam minimizar essa situação. Apesar de alguns avanços, temos que concordar com Rezende (apud LITTO; FORMIGA, 2009, p. 138), que assim afirma:

Conceber a inclusão como uma proposta passível de efetivação é vislumbrar um novo paradigma educacional a ser construído. Outras formas de ensinar e de aprender, novas e velhas metodologias a serviço da necessidade evidenciada de flexibilização curricular, capacitação constante dos profissionais envolvidos, articulação entre as diversas áreas do conhecimento, presença da comunidade escolar nas decisões, compartilhamento de resultados e dificuldades promovendo a educação de qualidade preconizada e sonhada.

Por reconhecer a importância deste espaço articulador e promotor das ações na área da inclusão, a direção do Cead encampou a proposta de tornar o LEdl um órgão setorial com o objetivo de garantir sua autonomia no gerenciamento de seus projetos e ações, processo que percorre os trâmites internos desse Centro. Inicialmente este Laboratório era um projeto de extensão, e após oito anos de existência legitimou-se como órgão setorial complementar do Cead no ano de 2013.

O LEdl promove, na sua essência, ações motivadoras de/para inclusão, aproximando a comunidade por meio de projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, tornando-se um espaço de diálogo acerca da inclusão, instituindo parcerias com outros Centros da Udesc, com outras instituições, redes de ensino e, com isso, almeja fortalecer a rede de parceiros e a compreensão acerca do acesso ao conhecimento e eliminação de barreiras nos diferentes espaços educativos.

De maneira articulada com a pesquisa, as concepções teóricas têm se desdobrado em ações de extensão, pois o LEdl tem oferecido, anualmente, projetos de extensão que vêm estabelecendo relação entre conhecimentos acadêmicos e da comunidade. De acordo com Silva (2009, p. 1),

Por meio da extensão, a universidade tem a oportunidade de levar, até a comunidade, os conhecimentos de que é detentora, os novos conhecimentos que produz com a pesquisa, e que normalmente divulga com o ensino. É uma forma de a universidade socializar e democratizar o conhecimento, levando-o aos não universitários. Assim, o conhecimento não se traduz em privilégio apenas da minoria que é aprovada no vestibular, mas difundido pela comunidade, consoante os próprios interesses dessa mesma comunidade.

Atendendo à vocação inicial do Cead, formação de professores, as ações promovidas pelo LEdl têm como foco a qualificação desses profissionais da educação utilizando, preferencialmente a modalidade a distância na oferta de cursos, oficinas e outros, promovendo a ampliação e o aprofundamento de discussões no que tange a temática da inclusão. Há que se considerar que a utilização desta modalidade oportuniza um maior alcance territorial e de acesso aos interessados nos debates e conhecimentos promovidos pelas ações deste laboratório.

A CONTRIBUIÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NAS AÇÕES DO LEDI/UDESC

Os professores do Laboratório de Educação Inclusiva têm buscado suporte teórico na proposta do Desenho Universal para Aprendizagem como uma possibilidade de acessibilidade ao conhecimento no Ensino Superior, entendendo que sujeitos têm características e perfis de aprendizagem diferentes, independentemente de uma situação ou marca da deficiência.

O Desenho Universal para Aprendizagem vem de premissas do Desenho Universal iniciadas na arquitetura e posteriormente absorvidas e redefinidas por outras áreas, inclusive a Educação. Assim, o Desenho Universal para Aprendizagem (Universal Design for Learning - UDL), segundo Rose e Meyer (apud BERSCH, 2008, p. 15),

É um conjunto de princípios que tem por base a pesquisa, constituindo-se num modelo que amplia as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. O Desenho Universal apresenta princípios baseados na pesquisa do cérebro e da mídia e objetiva ajudar educadores a atender às especificidades de aprendizagem de todos os estudantes. Propõe a adoção de objetivos de aprendizagem adequados quanto à escolha e ao desenvolvimento de materiais de métodos eficientes. Dessa forma, portanto, desenvolve modos justos e acurados para avaliar o progresso dos estudantes.

Os princípios da UDL diferenciam-se dos do Desenho Universal; neste último almeja-se uso igualitário; flexibilidade de uso; uso simples e intuitivo; informações facilmente perceptíveis; tolerância ao erro e segurança; baixo esforço físico; tamanho e espaço adequados ao uso pelas pessoas com deficiência. Entretanto, pesquisadores do Center for Applied Special Technology – CAST, no Plano Universal Orientador da Aprendizagem, sugerem outros nove princípios para nortear os processos de aprendizagem com a UDL, sendo eles: percepção; uso da linguagem; expressões matemáticas e símbolos; compreensão; atividade física; expressão e comunicação; funções executivas; interesse; esforço e persistência e autorregulação. (CAST, 2009).

Na proposta do Desenho Universal para Aprendizagem, são considerados três aspectos fundamentais: o primeiro, “o quê” da aprendizagem, que se refere ao como reunimos

os fatos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos; o segundo, “o como” da aprendizagem, que está ligado ao como planejamos e executamos as tarefas, bem como nos organizamos e expressamos nossas ideias e; o terceiro, “o porquê” da aprendizagem, que objetiva pensar as formas de motivação as quais serão utilizadas para oportunizar aos estudantes o despertar do interesse, desafiando-os para aprendizagem (este aspecto está relacionado diretamente a dimensões afetivas).

Diante dos aspectos ora apresentados, conclui-se que o Desenho Universal para Aprendizagem apresenta princípios que, se considerados, oportunizarão a acessibilidade nos diferentes espaços para todos. Assim, por suas características aqui apresentadas, o Desenho Universal é inclusivo, porque favorece a diversidade humana e contribuiu para a melhoria da qualidade de vida a todos.

Em consonância com os pressupostos do Desenho Universal, a Convenção da ONU, sobre os direitos das pessoas com deficiência, retificados pelo Decreto nº 6949/2008, defende que as barreiras de todos os tipos devem ser eliminadas, valorizando as diferenças e não permitindo qualquer tipo de discriminação.

Tendo como premissa os pressupostos do Desenho Universal para Aprendizagem, o LEdl, no período de 2011 a 2015, realizou quatro pesquisas: a) Acessibilidade na Educação a Distância: o recurso de descrição de imagens nos Cadernos Pedagógicos utilizados no Cead/Udesc; b) Tecnologia Assistiva no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: um estudo sobre a audiodescrição; c) Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: acessibilidade nos processos de aprendizagem na Educação a Distância/Cead/Udesc; d) *Design Instrucional e Educação Inclusiva: o Desenho Universal para Aprendizagem como proposta na construção de Materiais Pedagógicos para o Cead/Udesc*. Essas pesquisas tiveram como propósito repensar a prática pedagógica na EaD e qualificar o processo de ensino e aprendizagem nesse espaço.

Compreendemos que existem diversos desdobramentos para esta temática, com isso, torna-se urgente o desenvolvimento de pesquisas mais pontuais, que busquem soluções possíveis de serem inseridas na produção de materiais didáticos para os cursos a distância, na formação acadêmica desses futuros professores, no atendimento direto as suas

especificidades e na tentativa de eliminação de barreiras para o acesso ao conhecimento na modalidade a distância. Se a situação de desvantagem tem relação direta com as barreiras impostas na sociedade, logo é impossível não pensar na proposição de estratégias e recursos no contexto acadêmico que possibilitem a tão falada equiparação de oportunidades, e tudo isso deve ocorrer num diálogo da pesquisa com o ensino e a extensão.

Nesta perspectiva, muitas ações estão sendo incorporadas na prática e no cotidiano do curso, a exemplo do setor de produção de provas, o setor de produção de materiais didáticos, que constantemente dialogam com os profissionais do LEdl buscando encaminhamentos, propostas e estratégias para as necessidades dos acadêmicos. A partir da matrícula de estudantes com deficiência no curso, algumas medidas de adaptações razoáveis, tais como as indicadas pela convenção da ONU, necessitaram ser introduzidas na EaD do Cead/Udesc.

Essa demanda, absorvida até então pelo LEdl, foi transferida para o Núcleo de Acessibilidade, que surge em 2015 como um espaço para pensar e produzir adequações nos materiais utilizados no curso de Pedagogia, desde cadernos pedagógicos, provas e demais atividades necessárias para equidade de oportunidades para os acadêmicos com deficiência.

O Núcleo de Acessibilidade constituiu-se com a seguinte estrutura:

- I. Setores de Acessibilidade do Cead/Udesc
- II. Comissão de Acessibilidade (a Comissão de Acessibilidade é de caráter consultivo e designada por portaria interna do Cead, composta por docentes e técnicos efetivos)

Para atender ao proposto, o setor de acessibilidade deverá ser composto por profissionais com as seguintes formações específicas: técnicos em assuntos educacionais e/ou educadores especiais e/ou pedagogos; intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); professor de Libras. No caso dos professores e intérpretes de Libras contratados pela Udesc, o atendimento amplia-se para além do Cead, distribuindo a carga horária com os demais centros de Florianópolis nas disciplinas obrigatórias de Libras.

Compete ao setor de acessibilidade, entre outras atribuições: atuar no desenvolvimento de estratégias que assegurem ao público-alvo desse Núcleo a garantia de seus direitos constitucionais; criar e gerir um cadastro, a fim de facilitar o mapeamento das necessidades individuais e coletivas das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; gerir as demandas dos estudantes do Cead/Udesc e dar os encaminhamentos necessários; proporcionar apoio didático-pedagógico, disponibilizando serviços, recursos e estratégias que eliminem barreiras ao desenvolvimento e à aprendizagem dos discentes do Cead/Udesc; assessorar os docentes e técnicos administrativos no trabalho com estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, no sentido de minimizar as necessidades decorrentes das especificidades de cada um e orientar as questões didáticas formativas e avaliativas; oferecer apoio aos discentes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, quer no uso adequado dos recursos tecnológicos, de informação e de comunicação, quer na facilitação dos materiais de ensino que se façam necessários à sua aprendizagem e/ou ao seu desenvolvimento no trabalho.

A Comissão de Acessibilidade fica responsável pela coordenação, elaboração e avaliação constante da política de acessibilidade do Cead/Udesc.

Com a criação do Núcleo, as atividades desempenhadas por este setor distinguem-se das do LEdl, tendo agora estes dois espaços de diálogo e atuação em prol da acessibilidade ao conhecimento dos estudantes do curso de Pedagogia, o LEdl efetivando ações de pesquisa e extensão, bem como participando dos espaços de discussões voltados a políticas de acessibilidade da Udesc e o Núcleo, no atendimento direto às necessidades dos acadêmicos.

Para além dessas questões apresentadas, não podemos deixar de considerar o impacto disso no ensino. O curso de Pedagogia tem três disciplinas que coadunam com a educação especial na perspectiva inclusiva, sendo ofertadas na seguinte ordem: na terceira fase tem-se a disciplina de Educação Inclusiva, e na sexta fase as disciplinas de Simbologia Braille e Libras; neste semestre os acadêmicos já experienciaram o cotidiano escolar com atividades em campo de estágio, desta maneira é possível estabelecer maior relação dos

conteúdos abordados com o contexto das Unidades de Ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais e espaço não formal).

Na disciplina de Educação Inclusiva são trabalhadas algumas questões bastante relevantes para o contexto da educação brasileira, perpassando pela história das concepções de deficiência, as legislações atualizadas, o uso da Tecnologia Assistiva na educação, os diferentes quesitos de acessibilidade, concepção de diferença e diversidade, entre outras temáticas que potencializam uma mudança na prática docente.

A disciplina de Libras, obrigatória nos currículos de licenciaturas a partir da Lei nº 10.436, de 24/04/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, propõe-se a discutir a importância desta língua por meio do reconhecimento da cultura, da história e da identidade surda. Apresenta os aspectos linguísticos que consolidam a Libras como língua: fonologia, morfologia e sintaxe, utilizando os aspectos comparativos entre a estrutura brasileira de sinais e a língua portuguesa, o que oportuniza a observação das diferenças e similaridades existentes entre as duas línguas, garantindo, assim, a oportunidade de aproximação dos acadêmicos com o principal elemento da cultura surda, sua língua e ainda com os recursos possíveis para a prática pedagógica com acessibilidade ao conhecimento por parte desses estudantes.

E, por fim, a disciplina de simbologia Braille, que trata de temáticas que apoiam a educação de pessoas com deficiência visual, instigando que os futuros professores adotem práticas que valorizem os diferentes sentidos remanescentes no contexto escolar, fugindo de práticas normocêntricas, a exemplo do que acontece com as aulas pautadas exclusivamente no sentido da visão (perspectivas visocêntricas).

Historicamente, o sistema educacional brasileiro tomou por base uma gama variada de teorias que embasam suas proposições sem, no entanto, garantir a educação de qualidade e inclusiva como proposta em seus projetos. Nesse contexto, transformar os ideais inclusivos em realidade configura-se como um desafio a ser alcançado. Os documentos norteadores da educação preconizam a inclusão e incitam propostas no âmbito das instituições, visando aproximar o ideário à realidade cotidiana. Por sua vez, as escolas constroem seus Projetos Políticos Pedagógicos norteados por aquelas diretrizes, objetivando atender aos

maiores ideais propostos. O resultado desse processo é uma educação ainda centrada em conteúdos, com professores pouco valorizados, metodologias inadequadas e discentes que se esforçam para aprender na forma com que é ensinado, muitas vezes, incentivados pela aprovação, não pela aquisição de conhecimentos. Dentro do quadro descrito, vislumbrar a proposição de transformar a escola regular em espaço aberto e solidário capaz de acolher aos discentes com deficiência, atendendo a todos indistintamente e promovendo, por meio de sua essência, o combate a atitudes discriminatórias, torna-se cada vez mais desafiador tanto para os professores como para os gestores do sistema. De acordo com Valle e Connor (2014, p.75), "a inclusão não é apenas o resultado de mudanças estruturais, ela ocorre quando os professores mudam sua percepção sobre a diversidade em sala de aula".

Com tudo isso que foi exposto, ressalta-se que há uma necessidade deste conhecimento na formação inicial dos professores, em alguns momentos de maneira disciplinar, mas em outros de maneira interdisciplinar. Estamos num momento em que não cabe pensar uma educação para as pessoas ditas normais e outra para as pessoas com deficiência, ou seja, no cotidiano escolar o professor precisará atuar de maneira articulada e atenta às diferentes características dos seus alunos, sendo assim, as questões de acessibilidade precisam ultrapassar o limite das disciplinas e adentrar na cultura do curso, atravessando as diferentes disciplinas, a exemplo do que ocorreu no ano de 2014 em que Metodologia do Ensino de Ciências e Simbologia Braille trabalharam de maneira articulada promovendo um planejamento inclusivo e, da mesma forma, a disciplina de Libras, que utilizou as discussões promovidas pela disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e as observações realizadas pelos acadêmicos na fase anterior na disciplina de Estágio Supervisionado II. Com isso pretende-se que o acadêmico do curso compreenda a necessidade de estabelecer um ensino articulado e intencional, de maneira a contemplar todos os estudantes de sua sala de aula, estabelecendo um ensino de fato emancipatório e de respeito às diferenças no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram abordadas temáticas que são relevantes para o contexto educacional, seja no Ensino Superior quanto na Educação Básica. Definiu-se a deficiência enquanto um conceito em evolução, relacional e que o impedimento, as desvantagens advindas têm relação direta com o contexto em que se encontram, com isso problematizou-se o uso de estratégias e metodologias que contemplam as variações corporais, de aprendizagem etc, no contexto escolar, apresentando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL) como apporte teórico utilizado pelos profissionais do LEdl na pesquisa e nas atividades de ensino e extensão.

Defende-se que elaborações e ações como as propostas pelo LEdl são passos importantes para efetivação de uma cultura inclusiva no espaço do Ensino Superior, mas existe ainda a possibilidade de extração para outras esferas da educação, como a Educação Básica e a modalidade presencial. Para tanto, fazem-se necessárias novas pesquisas e outras ações de extensão que consigam atender às diferentes demandas.

Especificamente no âmbito do curso de Pedagogia oferecido pelo Cead, as mudanças nos Cadernos Pedagógicos e em outros materiais didáticos, visando à acessibilidade no que propõe os princípios do UDL, estendem-se do planejamento, como por exemplo com a inserção de recursos de audiodescrição, até os processos avaliativos. Vale ressaltar que essas ações não têm como única finalidade favorecer a acessibilidade a acadêmicos do curso com deficiência, pois entende-se que o contato de todos os acadêmicos com esses recursos e possibilidades pedagógicas instrumentaliza-os de forma incisiva para a inclusão a ser vivenciada como futuros professores nos diversos âmbitos em que vierem a atuar.

A concepção de inclusão e a de deficiência esboçada brevemente por este artigo servem de subsídio, de informação e estímulo objetivando que pesquisadores, educadores e outros profissionais das mais diversas áreas de atuação (profissões, principalmente aquelas que atendem diretamente ao público) compreendam e respeitem as diferenças que permeiam a nossa sociedade. Deve-se agir em prol do melhor convívio para todos, reduzindo as diferentes barreiras que dificultam ou impossibilitam a participação com autonomia de pessoas com deficiência nos diferentes âmbitos da sociedade.

Uma das primeiras barreiras a ser vencida é a atitudinal, pois ela gera o preconceito e a invisibilidade da pessoa com deficiência, com isso não se oportunizam os espaços e tempos adequados para que o estudante possa se desenvolver e aprender, e isso desde a Educação Infantil até os demais níveis de ensino. A maneira com que um professor conduz a sua docência determina, em muitos aspectos, as características comportamentais que a turma irá apresentar. Por isso é necessário estar atento à formação de professores na forma com que se apresentam os conteúdos, as estratégias e metodologias para evitar que o professor acabe potencializando a exclusão, conceitos discriminativos e o menosprezo por pessoas com deficiência, com práticas normocêntricas que são capacitistas.

O capacitismo pode ser considerado análogo ao racismo, é uma maneira de entender a pessoa com deficiência como menos humana, menos capaz, menos produtiva, entre outros; está presente em diferentes esferas (política, ciência, educação), é uma maneira de imprimir um padrão de norma, valorizando algumas habilidades em detrimento a outras, e com isso efetivam-se práticas pedagógicas que valorizam em demasia alguns sentidos e habilidades e deixam de lado outros, produzindo assim recursos (objetos de aprendizagem) não acessíveis a todos os estudantes.

Ao considerar o espaço educacional em que estamos focados, o Cead/Udesc, como espaço público de produção e difusão de conhecimento e, mais especificamente, o curso de Pedagogia desenvolvido na modalidade a distância, tendo um alcance considerável em todo território catarinense através dos seus polos de apoio presencial, há que se registrar a importância das ações pautadas na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Oportunizar aos docentes e acadêmicos espaços de teorização por meio de pesquisas embasadas em situações práticas vivenciadas no cotidiano do curso ou da realidade observada nos diferentes âmbitos da educação, problematizando questões comumente aceitas, mas que promovem o sentimento de desvalorização e reafirmam a exclusão, pode deflagrar ações de superação seja através do ensino ou da extensão.

O desenvolvimento e a divulgação de pesquisas e de cursos na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que contemplem as concepções de deficiência e as políticas públicas voltadas a este campo teórico-prático contribuem para a construção de uma sociedade com responsabilidade social, consciência e ética. No entanto,

transformar essas concepções e esses conceitos referentes à inclusão é um desafio que todas as pessoas, com ou sem deficiência, devem vivenciar para romper e ultrapassar os paradigmas segregacionistas e transformar a vida em sociedade como algo possível, mais prazeroso, menos discriminatório e mais autônomo.

REFERÊNCIAS

BECHE, Rose Clér E; SILVA, Solange C. da. LEdl: Laboratório de Educação Inclusiva – Uma experiência na Educação a Distância. Anais do VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Disponível em: <http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60622.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2010.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** 2008. Disponível em:<http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009.** Brasília: MEC/SEESP. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 27 dez. 2014.

CAST. **Plano Universal Orientador da Aprendizagem.** 2009. Disponível em: <http://www.udlcenter.org.../UDL_Guidelines_v1.0-Organizer_portuguese.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência:** a crítica feminista. Série Anis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

GESER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. **A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social.** Psicologia & Sociedade, 24(3), 2012, p. 557-566.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SILVA, Oberdan Dias da. **O que é extensão universitária?** Disponível em: <<http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html#Rodapé>>. Acesso em: 03 set. 2009.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas t na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD

*gênero e sexualidade na educação infantil
no Brasil e Portugal*

Graziela Raupp Pereira
Gabriela Maria Dutra de Carvalho
Vera Márcia Marques Santos

Graziela Raupp Pereira é Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, pela Universidade do Estado de Santa Catarina e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2010). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro (2007). Professora Substituta do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: raupp.graziela@gmail.com.

Gabriela Maria Dutra de Carvalho é Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* gdutradecarvalho@gmail.com

Vera Márcia Marques Santos é Especialista em Educação Sexual e Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Professora Adjunta do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina/CEAD/UDESC. Coordenadora do Laboratório Educação e Sexualidade - LabEduSex Cead/Udesc. Líder do Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade. *E-mail:* veramarquessantos@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Como educadores e educadoras sexuais que somos devemos nos adaptar às transformações da sociedade contemporânea no que tange às diferentes culturas, costumes, tradições, entre outras, que influenciaram e continuam a influenciar toda a comunidade escolar nas mudanças de comportamentos sexuais e nas relações de gênero. Desse modo, o desempenho e a atuação dos e das docentes são fundamentais na construção da identidade e da cidadania dos seus alunos e alunas, que poderá acontecer a partir do seu conhecimento interior e exterior.

Assim, a Educação Sexual abordada nas escolas é primordial para que também as crianças tornem-se capazes de, no futuro, poderem falar sobre a sexualidade sem receios ou constrangimentos, pois, ao longo desta trajetória, foram se conhecendo e tornando-se cidadãos e cidadãs conscientes e capazes de fazer uso adequado das informações e conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida.

A sociedade ainda busca esconder e até negar a sexualidade humana. Existem comportamentos esperados e cobrados dos alunos. Entretanto, com o passar dos anos, confirma-se que há um círculo vicioso de renovação de mitos e tabus no ambiente familiar, nas instituições de ensino ou em qualquer outro meio social. (PEREIRA, 2010).

Tendo em conta esses pressupostos, é preciso uma reflexão sobre as rupturas construídas no currículo educacional, nas diferentes disciplinas, com vista à promoção de uma prática pedagógica que elimine o isolamento da atuação docente nas atividades formais. (PEREIRA; MIGUEL, 2007). Assim, no presente artigo, objetiva-se apresentar algumas concepções de docentes da Educação Infantil do Brasil e de Portugal acerca das questões de gênero e sexualidade, verificando as principais necessidades que as temáticas apresentam, visando à reflexão sobre potenciais situações que dificultam o cumprimento dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais (WAS, 2000), para os nossos alunos e alunas do Ensino Superior da licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro e da licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina.

A metodologia abordada consiste em uma pesquisa qualitativa, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados “situações-problemas” apresentadas pelos futuros e

futuras docentes nas aulas de licenciatura dadas por três docentes especialistas na área da Sexualidade e Educação Sexual, de duas Universidades Públicas, uma do Brasil e outra de Portugal. Foram desenvolvidas atividades pedagógicas por meio de fóruns, *chats*, seminários e oficinas (*web oficinas*) no decorrer das aulas. A amostra foi composta por cem docentes, sendo cinquenta do Brasil e o mesmo número de Portugal. Esta formação inicial em sexualidade e gênero foi desenvolvida no período de dois meses na modalidade de Educação a Distância (EaD), fazendo parte de um projeto de formação docente do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina no Brasil e acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Continuada da Universidade de Aveiro em Portugal, entidade formadora, com registro de número CCPFC/ACC-56375/09, e reacreditada com número de CCPFC/ACC-73128/13.

As formações aconteceram no ano de 2013, no Brasil, e no ano de 2011, em Portugal, entre os meses de março e junho. Conforme já temos acolhido em estudos anteriores, fizemos uma proposta de ação, junto aos futuros professores e às futuras professoras da Educação Infantil que tinham interesse na temática, de modo a avançar na discussão dos conteúdos da área investigada para além do biologismo histórico, que desconsidera os elementos que se ligam à emoção, aos sentimentos, às diferentes orientações sexuais, e às múltiplas diferenciações étnico-culturais.

Com esse objetivo e com o auxílio de elementos da investigação-ação que implementamos, pode-se estabelecer uma mais-valia, quer para os discentes docentes brasileiros quer para os discentes docentes portugueses, e, também, contribuir para emergir outras vozes educadoras (de várias áreas) que entendam a importância da sexualidade humana, bem como participem de formações, discussões e práticas sobre as temáticas de gênero e de Educação Sexual.

DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE EM SEXUALIDADE

Nas atividades pedagógicas realizadas no decorrer das formações, ficou nítida a falta de entendimento de muitos professores, que se colocam como se não estivessem envolvidos com a temática em questão, justificando-se a partir da ausência dessas discussões em seus processos de formação, seja inicial e/ou continuada, conforme destacamos em seus relatos.

Formação docente em EaD

Com isso, um dos primeiros desafios nessa formação foi a tarefa de fazê-los/as perceber que, querendo ou não, sabendo ou não, somos sempre seres sexuados e sempre educadores uns dos outros (CARVALHO et al., 2013), que há diferença entre sexo e sexualidade, bem como a falta de “um à vontade” ao falar sobre as questões e fatos com os quais esses mesmos docentes se deparam no dia a dia de sua sala de aula.

Contudo, a maioria dos e das docentes participantes do Brasil e Portugal demonstraram grande interesse na temática, participando ativamente das atividades presenciais e a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Plataforma *Moodle* da Universidade do Estado de Santa Catarina e da Universidade de Aveiro. Refletir e debater questões contemporâneas sobre o tema, partindo de situações-problemas vividas pelos próprios e pelas próprias docentes foi de extrema importância no empenho e sucesso dessas formações. A resolução de situações-problemas, bem como, a elaboração e apresentação de um plano de aula com diversos processos e modelos pedagógicos com o uso das tecnologias, tornaram mais atrativas as nossas aulas e discussões.

Entretanto, ao serem solicitados a definir o que entendem por relações de gênero, eles e elas sentiram muita dificuldade, ficando numa visão reducionista e confusa de gênero como marca biológica, o que demonstra que não estão, de fato, informados/as acerca desse assunto. Porém, a partir das reflexões proporcionadas nas atividades desenvolvidas, as questões de gênero na Educação Infantil foram sendo clarificadas.

Procurou-se esclarecer que o conceito de gênero possibilita identificar os valores atribuídos a homens e mulheres, bem como as regras de comportamento decorrentes desses valores, que a expressão gênero começou a ser utilizada justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica, e que, como não existe natureza humana fora da cultura, a diferença sexual anatômica não pode mais ser pensada isolada do «caldo de cultura» no qual sempre está imersa. Ou seja, falar de relações de gênero é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e sua cultura.

Em relação às aulas desenvolvidas, foi possível constatar, por meio de uma avaliação final realizada pelos alunos e alunas, que, nas referidas aulas, os intentos iniciais foram alcançados: formar, informar, debater e refletir junto com os e as docentes sobre suas

ações referentes à sexualidade e a questões de gênero na Educação Infantil, contribuindo para o bom e saudável desenvolvimento de “nossas crianças”.

Portanto, disciplinas na área da educação e sexualidade no Ensino Superior são profícias oportunidades de prover a formação inicial na área, ressaltando que é necessário açodar o olhar diferenciado das instituições de Ensino Superior ante a formação dos e das discentes em sexualidade e gênero na Educação Infantil, bem como urge acalorar a necessidade do trabalho de Educação Sexual em todas as esferas da educação.

Assim, as situações-problemas apresentadas por parte dos e das discentes, futuros professores e futuras professoras, surgem de suas experiências. Se a experiência é o que nos toca (LARROSA, 2002), percebemos que tais situações proporcionaram aos futuros professores e professoras uma retomada as suas práticas, podendo refletir sobre elas, e, também, a percepção acerca do processo que possibilita a desconstrução de mitos, tabus e preconceitos como algo não natural.

Dessa forma, apresentamos a seguir as situações-problemas vivenciadas pelos/as futuros/as professores e professoras, tendo em conta que “nas falas das participantes descontina-se o panorama da temática em sua vida profissional e, em alguns casos, da vida privada. [...] , as falas de todas revela o pessoal que há no profissional e o profissional que há no pessoal”. (SANTOS, 2013, p. 164). Ou seja, não há como descolar o que trazemos de nossas trajetórias pessoais no processo de formação, assim como, não há como negar o quanto os processos de formação, seja inicial ou continuada, podem promover mudanças em nossa vida pessoal, tal qual revelam as discentes-docentes do curso em questão:

Professora, crianças de cinco anos estão a reparar na diferente forma de uma outra criança. Questionam-se do porquê de ela não vestir saia ou calça de acordo com os do seu género. Como fazer perceber à criança que a boneca não é só para meninas, que é tudo uma questão de hábitos de cultura, de costume?. (Aluna-docente A., Portugal).

No sentido de permitir que a criança perceba que quase tudo o que fazemos está rodeado de padrões sociais, torna-se importante refletir sobre todas as questões suscitadas na Educação Infantil; não no sentido de lhe fazer ver que os tem de seguir, mas no sentido de que, independentemente de quase todos os seguirem, qualquer pessoa é livre

para escolher o caminho que quiser, no entanto, sem desconsiderar que isso implica responsabilidade, cumplicidade, respeito, dentro outros elementos. Não é só a roupa que define uma pessoa, são muitos outros aspectos.

É importante fazer com que as crianças percebam que as suas escolhas não têm de ser iguais. Uma menina não tem de brincar obrigatoriamente com bonecas porque isso é apenas padrão social. É tudo uma questão de costume em que se associa a cor rosa a uma menina para poderem se distinguir, assim como o azul para o menino. Os meninos e as meninas são diferentes, mas podem fazer as mesmas coisas. Ambos têm os mesmos direitos e as mesmas obrigações. E o mais importante é ter respeito pelos outros e outras porque o que eles têm ou não vestido é o que lhes faz sentir bem. Sermos todos diferentes torna tudo mais bonito!

Numa turma da Educação Infantil foi solicitado às crianças que elaborassem um cartão para o dia da mãe, visto que este dia estava prestes a chegar e as crianças já tinham concluído o presente. Assim que a professora solicitou a atividade, ou seja, que decorassem e escrevessem o postal e colocassem lá o respectivo nome da mãe, não tardou muito a instalar-se o caos. Uma menina, muito docemente, levanta o dedo e diz: "Para qual das minhas mães?", neste compasso de segundos pairou um silêncio pleno na sala, com crianças, transparecendo nas suas caras, o espanto, estranheza e curiosidade que por sua vez conduziu à desordem. (Aluna-docente B., Portugal).

De forma a oportunizar um debate sobre os vários tipos de famílias existentes na nossa sociedade, focamos particularmente a família homoparental, surgindo, assim, a necessidade de esclarecimento sobre a temática da adoção e dos afetos. Procuramos fomentar a importância dos afetos e a valorização da família, mesmo que esta não seja a dos parâmetros reconhecidos pela sociedade como a comum, a dita “normal”.

É preciso desconstruir os estereótipos aos diferentes tipos de família, especificamente em relação à homoparentalidade, promovendo a informação e a construção de valores, como o respeito à diversidade, de modo que qualquer ação contra homossexuais – piadas, comentários, violência psicológica ou física – seja entendida como violação dos direitos sexuais, como direitos humanos universais.

Desse modo, os Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais de respeito ao ser humano, de informação, de combate ao preconceito e de promoção à saúde e à diversidade humana devem estar acima de qualquer crença ou julgamento. Mostrando e desvendando a homossexualidade parental, como uma tipologia familiar estável e em tudo semelhante à família tradicional, numa atitude que pode ser tida como meio de diminuição de crianças órfãs nas instituições e enquanto forma de diversificação das referências sociais, ampliando a compreensão das crianças.

A questão que se formou nas aulas contém dois assuntos que têm que ser trabalhados em uníssono; num primeiro plano, a homossexualidade e, num segundo plano, a adoção. Por norma, ao falarmos no primeiro, pensamos sempre no segundo, estabelecendo, assim, a diferença entre pais adotivos e pais biológicos e, sobretudo, valorizando o componente afetivo como o mais determinante para o estabelecimento de laços parentais.

A criança em questão, do sexo masculino aquando do sucedido tinha três anos. Nesta fase do seu desenvolvimento, uma criança começa a apresentar curiosidade sobre as diferenças entre o seu corpo e o do adulto, geralmente usando um dos progenitores como modelo de comparação. Questões como "De onde é que vêm os bebés?" tornam-se comuns. A criança começa a desenvolver a noção do que é apropriado fazer em público ou em privado. Para muitas crianças, aumenta o desejo de se masturbar. Estas, no entanto, não encaram este acto como algo de cariz sexual, fazendo-o mais frequentemente quando estão cansadas ou inquietas. O que aconteceu com a criança em questão foi isso mesmo. Durante a aula no infantário que frequentava, a criança estava a masturbar-se. A educadora apercebeu-se da situação e abordou-o perguntando o que ele estava a fazer; ao que ele respondeu que estava a brincar com o seu pénis. A professora respondeu então que não era pénis que se dizia mas sim "pilinha". Aliás, como educar as crianças para a sexualidade quando as próprias educadoras não estão educadas nesse sentido? (Aluna-docente C, Portugal).

Os dois relatos de situações-problemas que seguem nos remetem às questões que dizem respeito aos papéis sexuais, mas com ênfase especialmente na preocupação latente com a homossexualidade, como se os brinquedos escolhidos pelas crianças em determinado momento da vida determinassem a sua orientação sexual, como podemos observar:

Este relato reflete a postura de um aluno pai/professor diante do fato de ter encontrado seu filho de sete anos brincando de boneca com as

suas primas da mesma faixa etária. Por ocasião do ocorrido, o pai, que é também professor, chama a atenção do filho, orientando que a criança vá fazer coisa mais importante do que brincar de boneca. Algum tempo mais tarde, quando o professor e sua esposa voltam a engravidar, e, quando o bebê nasce por estarem longe da família de ambos e tendo a esposa alguma complicações no parto, o professor tem que assumir sozinho os cuidados com o bem-estar da família, incluindo o bebê recém-nascido. Assim, num dos momentos em que com muitas dificuldades tenta trocar as fraldas do bebê, percebe que seu filho mais velho observa-o com gesto de censura. Ao chamar a atenção do filho, sobre o que está fazendo ali, o menino a ele se refere dizendo que ele faça o favor de nunca mais lhe chamar a atenção quando estiver brincando de bonecas, pois se ele tivesse brincado de bonecas, certamente não estaria passando por tais dificuldades. (Aluno-docente D., Brasil).

Na sequência do relato anterior, outra aluna-professora lembra-se de uma situação vivenciada há algum tempo, quando a mãe de um aluno de cinco anos, da Educação Infantil, demonstrou-se extremamente preocupada e angustiada ao encontrar o menino brincando de casinha com as meninas. A professora menciona que a mãe observa já ter percebido em outros momentos que o filho estava sempre com as meninas e que mesmo em casa gostava de brincar mais com os brinquedos da irmã do que com os seus próprios brinquedos. [...] Alguns anos mais tarde, quando a professora reencontra a mãe, após se abraçarem, a mãe do menino trata de contar à professora que seu filho estava formado pela universidade, casado e que tinha dois filhos. (Aluna-docente E., Brasil).

Sabemos que, seja no Brasil ou em Portugal, como em muitas partes do planeta, desde há muito, a brincadeira é uma atividade importante e de amplos significados no cotidiano infantil. Assim, não podemos deixar de considerar as contribuições do brincar na aprendizagem das crianças, como pode ser observado no relato em que o filho chama atenção do pai para essa condição, quando observa que se o pai tivesse brincado de bonecas não teria dificuldades com as fraldas.

Historicamente, temos observado pais e mães que oferecem brinquedos a suas crianças, de acordo com as questões de gênero, ou seja, brinquedos de meninas para as meninas e brinquedos de meninos para os meninos e, mais tarde, quando se deparam com questões dessa ordem, acabam por fazer uma avaliação que, por vezes, parece muito perversa, como observava uma aluna-professora/mãe: "Hoje percebo que se somos (mulheres) frutos e vítimas de uma sociedade machista, nós somos as responsáveis. Isso porque ainda somos a maioria nas escolas de Educação Básica e, mesmo trabalhando fora, acabamos

sendo mais responsabilizadas pela educação de nossos filhos e filhas". (Aluna-docente F, Brasil). Para que se desenvolva um trabalho que vise a transformar as crenças de que há brinquedos de meninas e meninos, é preciso organizar, nos espaços de aprendizagem, cantinhos de brinquedos, o que irá favorecer a exploração de todos tipos de brinquedos por meninos e meninas.

Uma aluna-professora relata que conversando com seu filho de quatro anos a respeito de seus coleguinhas da escola, ele falou: "a Roberta é menino, mãe". E a mãe perguntou: "por quê?". Ele respondeu: "porque ela não gosta de fazer ballet, só gosta de jogar futebol com os homens".
 (Aluna-docente G, Brasil)

Sabendo que falar de relações de gênero é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e sua cultura, percebe-se que a criança reproduziu os conceitos adquiridos no contexto familiar, que pode e deve ser desconstruído em um processo de Educação Sexual, numa perspectiva emancipatória. Educar sexualmente nessa perspectiva é educar de forma libertadora, para que se lute contra a repressão, contra o preconceito, sabendo que é preciso levar em consideração os preceitos éticos e morais que pais, mães, educadores e outros profissionais trazem consigo: a sua compreensão sobre o mundo, a sexualidade e a sociedade. E, junto com eles, mostrar que a Educação Sexual que queremos é contra toda e qualquer repressão controladora, contra modelos de discursos preconceituosos, contra a negação dessa dimensão ontológica do ser humano, que jamais pode ser negada ou anulada, sem que se deixe sequelas, no que tange às relações que envolvem a sexualidade.

A situação acima relatada oportuniza o educador de revelar às crianças que a arte do *ballet* é desenvolvida tanto por homens quanto por mulheres, que existem bailarinos e bailarinas famosas. As educadoras podem aproveitar a ocasião para passar vídeos curtos de filmes que abordam a temática ou livros infantis. Na pesquisa realizada, outra aluna-professora (Aluna-docente H, Brasil) relata que um menino, ao ouvir a música "Show da Poderosas", começou a dançar. A professora auxiliar chamou-lhe atenção, dizendo-lhe que aquela dança não era para meninos e sim para meninas.

Essa situação permite que se evoque a afirmativa:

Não são prioritariamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas e valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é masculino ou feminino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 1997, p. 21).

A atitude da aluna-docente revela a relação de poder implícita na construção de gênero, na qual o princípio masculino é tomado como parâmetro universal - oposição e hierarquia. Cabe ao educador ressignificar esses conceitos, tendo a consciência de que as relações de gênero interferem em diversas dimensões de nossas vidas: no modo de ser, agir e se portar, na escolha de roupas e acessórios, das brincadeiras e brinquedos, no uso da linguagem, na expressão da sexualidade e nas relações de trabalho, entre outras. Nessa situação, a docente deveria agir de forma a educar sexualmente, em uma perspectiva emancipatória, mostrando aos alunos que, na construção da coreografia, há a presença de um homem, que é dançarino e também tem família e que existem mulheres que são jogadoras famosas de futebol. É importante que trabalhemos as diferenças sem transformá-las em desigualdades, pois

Se há consenso que a discriminação possa e deva ser coibida pelos mecanismos legais, no entanto, não há como proibir o preconceito e o combate deste depende de uma nova consciência ética nos e pelos sujeitos e, para atingi-la, confia-se no papel decisivo a ser desempenhado pela educação tendo como base o reconhecimento do diferente e da diversidade com riqueza a serem exploradas e não como o «exótico» a ser observado, negado ou marginalizado. (CAVALEIRO, 2009, p. 158).

O direito a uma Educação Sexual esclarecedora é um Direito Humano Universal; é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento, e deveria envolver todas as instituições sociais, principalmente as escolas.

A Educação Sexual, como parte inerente do processo educacional, reflete essa estrutura de poder. O educador imbuído de uma visão emancipatória da sexualidade encontra, muitas vezes, barreiras para atuar nessa abordagem. Portanto, conforme Melo (2011, p. 49), adaptando Freire, “a ação de começar um trabalho de educação sexual por meio de conversas sobre a negação do próprio diálogo é o início de um processo esclarecedor de educação sexual que não encara o sexo como uma ‘aprendizagem oculta’, como um ‘segredo’.

Em uma sala de Educação Infantil, em um momento de recreação, as meninas estavam brincando de fazer comida e, quando dois meninos se interessaram em participar das brincadeiras, as meninas disseram: "vocês não podem brincar, porque é brincadeira de menina". Um dos meninos, muito desapontado, foi se lamentar com a professora que aproveitou a oportunidade para trabalhar as construções de gênero estabelecidas na sociedade brasileira. (Aluna-docente I., Brasil).

Na situação acima mencionada, mais uma vez, as crianças repassam os valores adquiridos em seu contexto familiar resultantes dos discursos hegemônicos, estabelecidos na história da humanidade do mundo ocidental, sobre ações estabelecidas como tipicamente femininas, que diferem das masculinas. E se aquele que educar não buscar leituras para entender o processo das construções de gênero, que não reforce ideias pré-concebidas sobre a temática, irá, como no caso acima relatado, fortalecer o conceito de que as atividades domésticas são específicas do sexo feminino e poderá levar tais crianças, num futuro próximo, a nunca ter, como atividade, a culinária, atividade tão prestigiada nos dias atuais por homens e mulheres, com nomes de destaque no mundo gastronômico.

É de extrema importância que o docente saiba que a informação sobre a construção da sexualidade dos seres humanos deve ser gerada através de um processo científico e ético, disseminado em formas apropriadas a todos os níveis sociais. Assim, poderá refletir de forma segura com os alunos e alunas sobre as concepções e significados de gênero e sexualidade que predominam nos discursos pré-estabelecidos, carregados de preconceitos e discriminações. Necessário se faz que eduquemos nossas crianças e jovens de forma que eles possam elencar suas dúvidas, seus desejos, suas particularidades, seus jeitos de ser e estar no mundo, para que possam ser discutidos e debatidos no espaço escolar.

No Brasil, todo educador tem a oportunidade de trabalhar as diversas temáticas relacionadas ao sexo e à sexualidade por meio dos chamados Temas Transversais, especificamente pelo denominado Orientação Sexual, assim proclamado naquele texto:

A presente proposta de Orientação Sexual caracteriza-se por trabalhar o esclarecimento e a problematização de questões que favoreçam a reflexão e a ressignificação das informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história de cada um, que tantas vezes prejudicam o desenvolvimento de suas potencialidades. Ressalta-se a importância de se abordar a sexualidade da

criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas também e principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade. (PCNs - ORIENTAÇÃO SEXUAL, 1997, p. 87).

A sexualidade na vida das pessoas assume grande importância, uma vez que as experiências de cada um nesta área podem condicionar o seu percurso de vida, dando-lhe a capacidade de amar ou ser amado. A sua saúde física e mental também é direta ou indiretamente afetada pela relação que um indivíduo tem com a sua sexualidade.

A Educação Sexual não deve ser encarada apenas como uma ocasião para transmitir informação, mas também como uma oportunidade para promover o desenvolvimento integral da criança, incutindo-lhe valores embasados no que preconizam as pesquisas científicas.

No caso dos e das alunas-docentes, não estar preparado para lidar com situações como as apresentadas nas questões-problemas poderá fazer com que as crianças desenvolvam dificuldades na forma como se relacionam com a sua própria sexualidade. Essa questão acaba por levantar dois problemas: o da criança e o da educadora.

O papel do professor é muito mais complexo e não se reduz à simples transmissão do conhecimento já produzido. Durante toda a sua formação (inicial e continuada), ele necessita buscar subsídios para entender a construção do saber educacional, pois a escola, enquanto espaço de partilha de conhecimento, culturas, valores, mudanças e desenvolvimento de competências, pode e deve ser um lugar para uma educação sexual emancipatória e intencional. (PEREIRA, 2010, p. 56).

Temos consciência que essas temáticas não são fáceis de abordar e que pelo caminho surgiram vários obstáculos, principalmente, quando discutimos sobre a possível abordagem das famílias, que, algumas vezes, parecem herméticas e pouco receptivas às mudanças, ou, quase sempre, por considerarem a infância como período assexuado. Para movimentar a barreira que dificulta o lidar com a temática, há que se considerar que “a infância é um outro: aquilo que está sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas”. (LAROSSA, 2004, p. 184).

A escola precisa contribuir com esse movimento de emancipação, de tornar a diversidade sexual algo discutido, conversado com tran-

quilidade, para que o ser humano possa relacionar-se melhor com ele próprio e com os outros. Nos tempos modernos, é pensamento corrente que para se viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. (PEREIRA; FRANCO, 2011, p. 52).

Quanto à questão de gênero, segundo Nunes (1996), há uma banalização do discurso. Observa-se, em debates que acontecem em programas de Educação Sexual, uma clara oposição entre homens e mulheres, entre machismo, masculinidade e feminilidade. A mulher é o objeto, o sexo frágil. Exige-se das crianças um comportamento padronizado que enquadre o menino no modelo patriarcal tradicional e a menina no modelo adequado à condição da mulher na sociedade machista. Tal discurso reforça e modela os papéis sexuais: o menino, detentor do poder – pai; a menina, submissa ao poder – mãe.

Assim, “a criança se vê diante de novas realidades, novos apelos, novas experiências corporais, psicológicas e sociais e, nesses jogos, a sexualidade é um componente básico fundamental”. (NUNES, 1996, p. 178).

De um modo geral, “professores, educadores, pais e mães, em seus papéis institucionais, tendem a ver as crianças reduzidas a um infantilismo carregado de preconceitos, longe de uma compreensão dinâmica de sua evolução enquanto ser e pessoa.” (NUNES, 1996, p. 179). Dessa forma, surgem novas contradições entre a cultura repressiva tradicional, o papel enquadrador da família e o ambiente sexualizado e permissivo da sociedade.

Portanto, a sexualidade infantil e a do adolescente requerem estudos antropológicos, psicológicos e pedagógicos, posto que a família tradicional não está preparada para organizar um discurso consistente sobre sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar as questões que envolvem gênero, sexualidade e infância ainda é uma tarefa difícil para muitos/as profissionais da educação. A escola ainda é um espaço de discriminação sexista e, não raro, é percebida como um espaço assexuado. Meninas e meninos continuam vítimas da discriminação sexista, dentro e fora da escola. Sendo ainda

muitos os mitos, tabus e preconceitos que circundam nesse espaço e em seu entorno, no qual as temáticas de gênero e sexualidade acabam sendo muitas vezes excluídas do processo educativo.

Essa ausência de diálogo faz parte de um processo de “não falar”, que também é uma forma de manifestação, pois, seja no contexto familiar, escolar, ou outros, todos são sujeitos históricos que, no processo de construção de conhecimento de sua própria sexualidade, manifestam, na maioria das vezes, um estranhamento relativo às questões de tal natureza; e acabam reproduzindo esse estranhamento de negação ao diálogo sobre essas questões com seus filhos, alunos, pares, etc. O não-entendimento dessa dimensão humana historicamente construída é, muitas vezes, influenciado pela mídia na construção de modelos, comprometendo as relações sociais, caso não ocorra nenhum tipo de intervenção pedagógica, a partir do que acessam as crianças, jovens e também, adultos.

Há de se concordar com Freire (1987), que acredita ser o diálogo a melhor forma de podermos olhar o mundo e a nossa vida como processo, como algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação, sem a prática dialógica na busca de uma educação mais humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, G. M. D. de. et al. **Educação Sexual**: interfaces curriculares. Florianópolis: Udesc/Cead/UAB, 2012.

CAVALEIRO, M. C. Escola e Sexualidade: alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, M. N. (org.). **Educação Sexual**: em busca de mudanças. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAROSSA, J. O enigma da infância. In: _____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MELO, S. (org.) **Educação e Sexualidade**. 2.ed. rev. Florianópolis: Udesc/Cead/UAB, 2011.

Práticas pedagógicas na educação a distância: reflexões, experiências e processos

NUNES, C. *Filosofia, sexualidade e educação*: as relações entre pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 1996.

PEREIRA, G. R. e BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. *Educar em Revista*, n.39, pp. 51-71, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100005>. Acesso em: 1 set. 2015.

PEREIRA, G.R. Recursos educativos e conhecimentos para uma educação sexual emancipatória intencional. *Revista Linhas*, v. 11, n. 1, pp. 36-52, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2016>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____.; MIGUEL, D. S. O orientador educacional como assessor para a educação sexual. In: COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (Orgs.). *A assessoria na educação em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007, p. 365-373.

SANTOS, V. M. M. Trajetórias profissionais e formação docente: caminhos que fazem na caminhada. In: *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. In: RABELO, A. O; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (orgs). Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013, p.163-178.

WAS. *Declaração dos direitos sexuais como direitos humanos*. Hong-Kong: WAS, 2000.



COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

contribuições de um curso de formação continuada

Lucimara da Cunha Santos
Rejane Maria Ghisolfi da Silva
Maria Arminda Pedrosa

Lucimara da Cunha Santos é Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Adjunta do Centro de Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* Lucimara.santos@udesc.br

Rejane Maria Ghisolfi da Silva é Doutora em Educação e Pós-Doutora, Universidade de Aveiro, Portugal, no campo da Formação Docente: Didática e Supervisão. É professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina e professora colaboradora do PPGECT/URI/RS, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* proferejane@gmail.com.

Maria Arminda Pedrosa é Doctor of Philosophy, Universidade de East Anglia, Reino Unido. Equivalência ao grau de Doutora em Química, especialidade Educação em Química, Universidade de Aveiro, Portugal. Professora do Departamento de Química, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Portugal. *E-mail:* apedrosa@ci.uc.pt.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, a problemática ambiental tem gerado muitos debates e controvérsias, destacando-se as discussões sobre as implicações da ciência e da tecnologia na sociedade, assim como as pressões do movimento ambientalista, na década de 1980. Nesse período, surgiu uma ideia praticamente consensual - a de que uma educação científica para todos (*Science for All*) poderia proporcionar aos cidadãos uma visão mais crítica sobre o uso da ciência e da tecnologia, e, consequentemente, uma melhor compreensão sobre as implicações do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade. Essa ideia foi ratificada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1990, em 1999, foi aprovada a declaração sobre ciência e uso do saber científico, e, em 2000, estabeleceram-se os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (Pacto do Milênio).

Dessa maneira, especialistas de diferentes áreas têm demonstrado a importância de uma educação científica de qualidade para todos os cidadãos com vistas à sustentabilidade na Terra. Soma-se o apoio de organizações internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa (Unece), que têm realizado encontros e conferências em diferentes continentes. As metas do Ciência para Todos, assim como do Desenvolvimento do Milênio, foram ampliadas em 2002 com a aprovação da Resolução 57/254 que instituiu a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS), para o período de 2005 a 2014 (ONU, 2002).

A DNUEDS enfatizou o papel da educação, considerada condição *sine qua non* para o desenvolvimento sustentável (DS), e procurou congregar a grande diversidade de interesses e preocupações mundiais acerca das questões socioambientais. Assim, pode ser considerada um instrumento de mobilização, difusão e informação, uma rede de responsabilidades por meio da qual governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais em todo o mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender e/ou reaprender a viver de forma mais sustentável. (UNESCO, 2005).

Os objetivos da década foram abrangentes e têm servido de subsídio para ações educativas e políticas educacionais, destacadamente, para a estruturação e reforma de currículos, bem como de programas de formação de professores. Destaca-se a abordagem Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), cuja proposta desenvolveu-se a partir dos objetivos e metas da DNUEDS. No contexto da educação científica, e especialmente no da EDS, há uma extensa literatura sobre o que deve ser ensinado e aprendido em termos de conhecimentos, habilidades e valores. (DELORS, 1996; FREITAS, 2004; RYCHEN; SALGANIK, 2005; CAPRA, 2006a; SLEURS, 2008; AZNAR MINGUET; ULL SOLÍS, 2009; MARTENS; ROORDA; CÖVERS, 2010; MOGENSEN; SCHNACK, 2010; CAPELO; SANTOS; PEDROSA, 2012).

Muitas das propostas para definir competências em termos de conhecimentos e habilidades para a EDS foram influenciadas pelo trabalho de Delors (1996), bem como pelos resultados do projeto DeSeCo (2005)¹ e do projeto CSCT (2008)². Na presente pesquisa, destacam-se as contribuições do projeto CSCT (2008), cujos resultados foram publicados na forma de relatório, em que foram considerados os resultados do projeto de pesquisa 'Um Estudo Comparativo sobre Eco-escola e seu Processo de Desenvolvimento' (MOGENSEN; MAYER, 2005), bem como os resultados do projeto DeSeCo de 2005 (SLEURS, 2008).

A EDS pode ser considerada uma abordagem orientada para o futuro e relacionada ao contexto global e local em um movimento dinâmico e holístico. Mesmo que não se configure em uma disciplina específica à ser ensinada, para a sua abordagem, o professor terá necessidades específicas, tais como conhecimentos, habilidades e competências, além de novos métodos para o ensino, que deve resultar na consequente aprendizagem dos estudantes em formação. (SLEURS, 2008).

De acordo com a literatura consultada, questões sobre problemas socioambientais são complexas, pois exigem não só habilidades para resolver problemas, como também altos níveis de experiência em uma ampla gama de domínios de conhecimentos. Encontrar maneiras e possíveis soluções exige habilidades para identificar e conectar as dimensões

1 Projeto DeSeCo (2005): Definição e Seleção de Competências-Chave, apoiado pela OCDE (RYCHEN; SALGANIK, 2005)

2 Projeto CSCT (2008): Competências de professores em EDS – um quadro/modelo teórico para integrar EDS nos currículos dos institutos de formação de professores apoiado pela Unece. (SLEURS, 2008).

ecológica/ambiental e econômica e social do problema, além de considerar a cultura subjacente a essas dimensões.

Aspectos específicos do conhecimento de conteúdos para a EDS dizem respeito a questões como a incerteza, a complexidade e o risco, presentes nas sociedades contemporâneas. O conhecimento precisa estar orientado para a ação e estar fundamentado em valores, assim como considerar as dimensões do espaço (local/global) e do tempo (passado, presente e futuro). Também é preciso considerar aspectos normativos, isto é, como agimos no mundo; como nos comportamos em relação ao mundo e em relação aos outros; e que valores morais estão subjacentes ao nosso comportamento (visão de mundo). O pensamento reflexivo para a ação é considerado um dos elementos fundamentais para a EDS. A reflexão não é apenas uma habilidade para atuar rotineiramente com situações particulares, ela é útil também para lidar com as mudanças, para aprender com as experiências e para pensar e agir criticamente. (SLEURS, 2008).

Ao considerar os professores agentes fundamentais na promoção de estilos de vida (modo de pensar e agir), entende-se que uma das preocupações seja a formação docente. Nessa perspectiva, a abordagem EDS no âmbito da formação de professores de Ciências da Natureza precisa ser pensada, a partir de princípios que sustentam essa abordagem, assim como considerar as demandas dos professores. Assim sendo, o presente trabalho teve como objetivo investigar os impactos de um Curso de Formação Continuada em Educação para o Desenvolvimento Sustentável, no âmbito profissional de professores de Ciências da Natureza que atuam na Educação Básica. As questões que nortearam o estudo foram: "Que contribuições foram identificadas?", "Que competência/s foi/foram desenvolvida/s?".

O universo da pesquisa está localizado no município de Florianópolis, estado de Santa Catarina, tendo como sujeitos um grupo de professores de Ciências da Natureza, licenciados em Química e em Ciências Biológicas, que atuam na Educação Básica. Os professores foram selecionados a partir de um grupo de participantes de um curso de formação continuada, objeto de estudo desta pesquisa. Dos 47 professores que efetivamente participaram e concluíram o curso, dez, designados como professores A, B, C, D, E, F, G, H, I e J, concordaram em participar da pesquisa, sendo que destes, seis concordaram em ser entrevistados (C, F, G, H, I e J).

Tabela 1 – Perfil acadêmico e profissional dos professores participantes da pesquisa

PROFESSORES	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO (ANOS)
Professor A	Licenciado em Química	Especialização	07
Professor B	Licenciado em Química	Especialização	11
Professor C	Licenciado em Química	Especialização	03
Professor D	Licenciado em Química	Mestrado	02
Professor E	Licenciado em Química	Mestrado	05
Professor F	Licenciado em Ciências Biológicas	Especialização	24
Professor G	Licenciado em Ciências Biológicas	Mestrado	13
Professor H	Licenciado em Ciências Biológicas	Não possui	06
Professor I	Licenciado em Ciências Biológicas	Especialização	19
Professor J	Licenciado em Ciências Biológicas	Especialização	07

Fonte: Santos (2014).

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o curso Formação de Educadores/Professores em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Edição 2011), realizado em Florianópolis. A execução do curso foi realizada em colaboração e parceria da Udesc, por intermédio do Centro de Educação a Distância (Cead) e do Núcleo de Estudos Ambientais (NEA) do Centro de Ciências da Educação (Faed), com a Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (Ppject), assim como com a Secretaria de Educação de Florianópolis (SEF), por intermédio de seu Centro de Educação Continuada (CEC) e respectivas Unidades Escolares (UE), e por meio da participação dos professores cursistas; ainda, contou com apoio do edital MCT/CNPq nº. 49/2010.

O curso de noventa horas, cuja fundamentação teórico-metodológica se apoia em princípios e orientações da abordagem EDS, foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2011, prioritariamente, para os professores de Ciências da Natureza e Geografia, que atuavam, na época do curso, nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas do estado de Santa Catarina. O curso foi apresentado aos professores como uma das atividades de formação continuada do ano de 2011, que o CEC da Secretaria de Educação de Florianópolis promove aos professores da rede municipal de educação. Este curso integra um programa de extensão mais amplo, o Programa de Formação de Educadores/Professores em Educação para o Desenvolvimento Sustentável a Distância, que iniciou em 2005, financiado pelo Programa de Apoio a Extensão, da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade (Proex) da Udesc.

Este programa insere-se nos objetivos da DNUEDS (2005-2014), e vem acontecendo desde 2005 sob a coordenação do Cead da Udesc. De 2005 a 2008, foi executado com recursos de editais de extensão da Proex/Udesc; de 2008 a 2010, com recursos do edital Proext 2007-MEC/Sesu/Depem, do Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext) do Ministério da Educação e Cultura (MEC); em 2011, com recursos do Edital MCT/CNPq nº. 49/2010, do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Durante o período de 2005 a 2011, participaram do programa de formação cerca de 350 professores de diversas áreas, a maioria, professores da educação básica e da educação superior, além de estudantes de graduação (bolsistas de apoio) e professores de graduação e de pós-graduação especialistas das áreas de Artes Plásticas, Pedagogia, Biologia, Química, Física e Geografia (professores tutores/formadores/autores).

A metodologia do curso, haja vista a sua característica, parcialmente presencial, e na lógica da Educação a Distância, foi estruturada em uma combinação de atividades distribuídas no AVA-Moodle do curso: i) duas atividades obrigatórias (análise da pegada ecológica, reflexão e compreensão acerca dos problemas ambientais, assim como de conceitos estruturantes da EDS: desenvolvimento, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável); ii) uma atividade reflexiva individual e colaborativa que atravessa todo o curso (diário reflexivo e fórum de discussão); iii) três atividades de pesquisa individual (de natureza

fundamentalmente bibliográfica, centradas nos temas dos módulos); iv) uma atividade obrigatória colaborativa (diagnóstico socioambiental e proposta de ação orientada para a EDS); e v) opinião dos professores participantes acerca do curso de formação.

O AVA-*Moodle* do curso encontra-se abrigado em uma plataforma virtual desenvolvida para a Educação a Distância da universidade promotora do curso. Essa plataforma dispõe de uma série de ferramentas e dispositivos de Ensino e Aprendizagem a Distância.

Do total da carga horária, 31% foram para as atividades presenciais que ocorreram mensalmente em cinco encontros. Os dois últimos encontros foram realizados no formato de seminário, cujo objetivo principal foi socializar os projetos e propostas de ação desenvolvidas durante a realização do curso, que resultou em dezessete projetos. Para os encontros presenciais, o curso contou com o apoio logístico da Secretaria Municipal de educação de Florianópolis, que cedeu o espaço e a infraestrutura necessária para a sua realização. O restante da carga horária, 69%, foi destinada às atividades a distância no AVA-*Moodle* do curso, com orientação e acompanhamento das professoras tutoras/formadoras.

DESENVOLVIMENTO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados deu-se por meio de um questionário para a obtenção do perfil acadêmico e profissional dos professores (Tabela 1). Em seguida, coletou-se os dados brutos do AVA-*Moodle*, considerando-se as atividades realizadas e postadas pelos docentes durante a realização do curso, e, também, entrevistas semiestruturadas com questões aberta.

Os dados coletados foram organizados conforme os procedimentos adotados e definidos por Gil (2008) para pesquisa qualitativa, assim como a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2004).

Definiu-se a matriz de categorias de análise, a partir dos resultados do projeto CSCT (2008), citado na introdução, assim como dos documentos do objeto de estudo. Os registros dos professores foram organizados considerando-se duas das categorias do projeto CSCT (2008) – **conhecimento** e **ação orientados para a EDS**. Dentro da

categoria conhecimento, definiram-se as subcategorias: **problemas ambientais (PA); sustentabilidade (S) e desenvolvimento sustentável (DS); e, EDS.**

A partir da análise dos documentos do curso de formação, definiram-se as demais categorias: **a EDS e o ensino de Ciências da Natureza; e opinião dos professores acerca da formação realizada**, no sentido de verificar as impressões e percepções dos professores sobre o processo de formação do qual participaram, bem como acerca da inclusão de conhecimentos, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino com orientações da EDS no âmbito do ensino de Ciências da Natureza.

Na Tabela 2, apresentam-se as categorias e subcategorias de análise utilizadas na organização dos registros do AVA-Moodle do curso, assim como as fontes dos dados coletados.

Tabela 2 – Registros do AVA-Moodle do curso de formação

CATEGORIAS	FONTES DOS DADOS COLETADOS
PA	Diários reflexivos; fóruns de discussão e atividade 1 (cálculo individual da pegada ecológica); entrevista semiestruturada com questões abertas.
S e DS	Diários reflexivos; fóruns de discussão e atividade 2 (concepção de S e DS); entrevista semiestruturada com questões abertas.
EDS	Diários reflexivos; fóruns de discussão e atividade 2 (concepção de EDS e a EDS na prática); entrevista semiestruturada com questões abertas.
Ação	Atividade 3 (diagnóstico socioambiental e projetos de ação orientada para a EDS); entrevista semiestruturada com questões abertas.
Opinião dos Professores	Diários reflexivos; entrevista semiestruturada com questões abertas.

Fonte: Santos (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise e interpretação dos dados recolhidos, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2004) a partir da codificação e do estabelecimento da matriz de categorias e subcategorias de análise. As evidências do estudo foram dispostas dentro destas categorias e subcategorias mediante a construção de tabelas e de quadros.

As duas categorias – conhecimento e ação orientados para a EDS - são domínios de competências e habilidades que, segundo a literatura consultada, são necessárias para que os professores possam promover um ensino de qualidade e sintonizado com as demandas que a educação científica do século XXI reclama, e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais sustentável.

O chamado modelo educativo de competência para a ação que fundamentou o projeto CSCT (2008), a partir de seus resultados, foi considerado particularmente adequado às propostas de formação de professores orientada para a EDS, e assenta-se em quatro ideias-chave - **orientar-se para a ação e visar a resolução de problemas; a ação deve ser voluntária e refletida; incluir a ideia de mudança; incluir a visão de futuro** (JENSEN; SCHNACK, 1994). Na análise das evidências de contribuições no âmbito de conhecimentos orientados para a EDS, foram consideradas as subcategorias: PA, S e DS, EDS.

Problemas Ambientais (PA)

Os problemas ambientais apontados pelos professores no AVA-Moodle do curso foram: mudanças climáticas; aquecimento global; extinção de animais e vegetais; queima de combustíveis; extração de produtos dos vegetais; revolução industrial; emissão de gases de efeito estufa; emissão de gases poluidores; descarte inadequado do lixo; esgotamento dos recursos naturais não renováveis; desperdício de energia; processos de produção e modos de consumo; interesses políticos e econômicos; falta de planejamento; e explosão demográfica.

A causa da degradação tem origem na pré-história, quando o homem descobriu que podia melhorar o sabor dos alimentos com o uso do fogo ou quando através de extração de medicamentos dos vegetais, o que

Competências em educação para o desenvolvimento sustentável

naquela época levou a uma melhoria em sua qualidade vida. A causa da degradação começa com a revolução das máquinas, a revolução industrial. (Prof. B.)

[...] O consumo desenfreado de substâncias, materiais, energia, recursos, refletem diretamente na geração de problemas ambientais. Acredito que a busca por sua solução, remediação ou ainda (e preferencialmente) sua prevenção, deva passar, inicialmente, por ações individuais mesmo, de conscientização/ação. É notória e indiscutível que grande parte da sociedade vive de forma dependente da ciência e da tecnologia, sem muitas vezes problematizar seu modo de produção, os efeitos causados à saúde e ao meio ambiente e até mesmo suas reais necessidades de consumo. (Prof. E.)

[...] com a previsão de sete bilhões de pessoas estimadas para 2011, a posição de Malthus está de volta, agora com nova formulação "haverá espaço, comida e energia capazes de sustentar não apenas tanta gente, mas também preservar nosso habitat natural? (Prof. G.)

De maneira geral, os professores identificaram os principais PA discutidos na atualidade, assim como os relacionaram com diferentes causas, além de que consideraram importante a ação individual em prol de um ambiente saudável para todos. Os conhecimentos que expressaram sobre PA estão mais relacionados à dimensão ambiental do DS, embora tenham indicado perceber o caráter multidimensional da crise e dos problemas da contemporaneidade, suas principais raízes e interrelação. Os professores evidenciaram possuir conhecimentos que usaram em defesa de ações concretas, individuais e coletivas para a minimização e/ou solução dos problemas ambientais.

Nas entrevistas para esta categoria, levou-se em conta as respostas dos professores quando indagados sobre o que consideravam problema ambiental. Apresenta-se, a seguir, alguns trechos recortados das respostas dadas pelos professores para esta questão.

[...] a primeira coisa que eu penso é alguma interferência no espaço que a gente vive, de qualquer ordem, então, isso é um problema ambiental que eu considero. [...] E, de acordo com o tamanho da interferência, o significado da interferência, ele vai ser o impactante negativamente ou positivamente. Então, esse problema, ele é tipo um chamar a atenção: "olha, tem coisas que não estão dentro do equilíbrio que a gente gostaria..." o desequilíbrio está muito grande. Então, isso eu considero um problema. (Prof G.)

[...] problemas ambientais são aqueles que impactam o meio ambiente de forma rápida e nem sempre possível de reverter. Eu entendo assim. (Prof. C)

Os professores consideraram a problemática ambiental um fator de desequilíbrio e desarmonia, além do que, a depender das atitudes das pessoas, é possível contribuir para aumentar ou para diminuir esse desequilíbrio, essa desarmonia.

[...] Bom, vou pegar um exemplo daqui mesmo do bairro,... [...] O bairro, foi, foi bem, bem conhecido, que foi plantado pinus e eucaliptos, acho que trinta anos atrás, e se tornou um problema ambiental bem grande. [...] Então esse é um exemplo, mas tem vários outros: questão de saneamento; questão de vários invasores, animais exóticos que não deveriam estar aqui, como o caramujo. Tudo isso é um problema. (Prof. H)

[...] O descarte do meu resíduo sólido também. De que forma que eu faço isso na minha casa, no meu condomínio? Se isso pode ter um impacto mais a frente, isso também é um problema ambiental. Então está relacionado com todas as atitudes do nosso cotidiano. (Prof. I)

De uma maneira geral, na análise das entrevistas, observou-se que os professores identificaram vários PA: poluição dos rios (poluição da água); descarte inadequado de resíduos de todo tipo; aterros sanitários; poluição do solo; poluição do ar; toda interferência negativa no ambiente; o desequilíbrio ambiental; a presença de animais domésticos em áreas de regeneração; o tráfico de animais silvestres; a pressão urbana nas áreas de proteção ambiental; o plantio de plantas exóticas (eucaliptos e pinheiros) no lugar de plantas nativas da mata atlântica; falta de saneamento básico; invasão de animais exóticos (caramujos africanos); desperdício de água e de energia; esgoto lançado a céu aberto; o uso excessivo de transportes que usam combustível fóssil (queima de combustível); consumo excessivo de produtos embalados e industrializados; e uso de agrotóxicos.

Os professores compreendem como PA aqueles que causam impacto ou interferência no ambiente, e que, muitas vezes, esse impacto ou interferência é irreversível ou de difícil solução. Compreendem que a problemática ambiental, mesmo que de forma indireta, está relacionada com as atitudes individuais e coletivas, ou seja, à forma como os comportamentos refletem no meio em que as sociedades vivem e se desenvolvem, isto é, das relações sociedade-natureza.

Sustentabilidade (S) e Desenvolvimento Sustentável (DS)

Diferentes concepções e definições surgiram para os conceitos de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável, e, de acordo com as análises realizadas, existem duas vertentes que polarizam o debate: a vertente que enfatiza o discurso oficial do Desenvolvimento Sustentável, que se expressa na definição do Relatório Brundtland (1987); e outra que procura integrar as dimensões sociais e individuais e, nos seus discursos, preferem utilizar a expressão Sociedade Sustentável.

[...] como educadores possuímos papel essencial na disseminação de conhecimentos, na construção e reconstrução dos saberes de nossos educandos, e nesse sentido, a formação científica proporcionada pelo ensino das ciências deve contribuir com a reflexão de questões atreladas ao meio ambiente e sua sustentabilidade. (Prof. E)

O professor defende que o ensino de Ciências pode promover ou propiciar reflexões sobre ambiente e sustentabilidade. Para além da disseminação de conhecimentos, acrescenta-se a necessidade de atitudes mais críticas por parte dos estudantes, opondo-se à ideia reducionista de sustentabilidade, na qual a natureza é definida como externa e assume uma posição atrelada à racionalidade científica e técnica/instrumental dominantes nas sociedades contemporâneas. (LEFF, 2010).

[...] crescer com responsabilidades, sem agredir o que está no entorno. Um desenvolvimento que procura melhorar alguma coisa, preocupado com as questões ambientais e sociais. (Prof. C)

[...] este, no meu ponto de vista, é o que há de novo ou uma ampliação do que já existia, mas de forma sustentável, ou seja, utilizarmos os recursos de forma consciente e correta, para que as próximas gerações também possam utilizar os mesmos. (Prof. D)

Os professores entenderam que é possível ter uma cultura de sustentabilidade que esteja subjacente ao desenvolvimento, provocando uma ruptura com a racionalidade instrumental e técnica, presentes nas sociedades capitalistas. Nesse caso, o professor desempenha um papel fundamental na conscientização da necessidade dos cuidados com o ambiente, para essa e futuras gerações.

[...] Acredito que esse conceito pode ser expresso em, pelo menos, dois viés, um abrange aspectos políticos e éticos e o outro se restringe ao gerenciamento dos recursos naturais, no tocante à dimensão técnica e naturalista que se reduz ao tratamento de animais e vegetais, por mim considerado como sendo insuficiente para a abordagem das relações entre os seres humanos e a natureza [...]. (Prof. E)

A promoção do pensamento complexo é considerada uma das características centrais da abordagem EDS. A complexidade inclui a ideia de sistemas e subsistemas integrando-se um ao outro, o que remete à ideia de recorrência, circularidade, interdependência não linear entre causas e efeitos. (CAPRA, 2006b). A racionalidade instrumental dominante "descobre a complexidade em seus limites, em sua negatividade, na alienação e na incerteza do mundo **economizado**, arrastado por um processo incontrolável e insustentável de produção". (LEFF, 2003, p. 16, grifo do autor).

Quando indagados sobre como compreendiam os conceitos e definições dadas à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável, os professores apontam a dificuldade de expressá-los em definições para que os alunos os compreendam.

[...] parece um pouco longe da realidade na hora que a gente vai explicar isso para os alunos, fica um pouco complicado. (Prof. J)

Para o Professor J, esses conceitos fogem ao alcance da realidade concreta da sala de aula. Nesse sentido, percebe-se a complexidade desses conceitos, que, por serem entendidos e aplicados em diferentes dimensões, assumem diferentes nuances, como, por exemplo, "o discurso político tende a privilegiar o sustentável, da mesma forma em que o pulveriza, em sentidos e significados diversos, transformando-os em utopia contemporânea". (IRVING et al., 2005, p. 7).

Por outro lado, o Professor G entende que sustentabilidade e DS, na essência e origem, não diferem significativamente, no entanto, chama atenção para o viés ideológico e político dos que defendem este ou aquele termo. Para este professor, esses conceitos ainda estão em construção e assumem um caráter histórico e temporal. Ramón Folch (1998 apud Gil Pérez e Vilches, 2006) refere-se a uma sustentabilidade "dentro de uma ordem", isto é, em um período de tempo predeterminado.

[...] Então, produção, consumo, se a gente vai falar de lixo, descarte, e que isso tudo vai voltar para a produção, para o consumo, como um ciclo [...]. (Prof. C)

[...] para poder compreender esse conceito, eu penso que a gente precisa fazer a relação com outro conceito, que é o conceito de equilíbrio. Então, o conceito de sustentabilidade está fortemente vinculado ao conceito de equilíbrio. E aí quando eu penso em conceito de equilíbrio, eu penso nos diversos aspectos que eu preciso gerenciar para manter o equilíbrio, para manter a harmonia. (Prof. G)

Os professores evidenciaram que compreendem que os PA são fatores de desequilíbrio e que a S pressupõe equilíbrio entre o que se tem disponível e o que se consome.

[...] a gente costuma ver pelo aspecto de usar recursos da natureza, conscientemente [...] mas tu não queres esgotar aqueles recursos de modo a não tê-los futuramente. Então, é um desenvolvimento consciente. De que a gente não vai esgotar todas as possibilidades, que as próximas gerações vão poder contar ainda com esses recursos. (Prof. H)

[...] acho que é isso, como diz o conceito mesmo se desenvolver pensando nas gerações futuras na preservação dos recursos naturais, para impactar o mínimo possível. E isso está diretamente relacionado com as nossas atitudes, mesmo em casa, numa empresa, [...]. Então acho que é mais ou menos isso que eu entendo por sustentabilidade [...]. (Prof. I)

[...] Então uma geração agora não pode se desenvolver sem pensar na geração futura, então a geração futura quando tiver no seu momento, não pode herdar as perdas do passado. Desenvolver com sustentabilidade eu entendo assim. (Prof. C)

Os registros dos professores refletem a compreensão de S e DS, expressa no Relatório Brundtland. Na análise das entrevistas, observou-se que os professores apontaram as dificuldades práticas para a construção de uma sociedade ou um desenvolvimento sustentável. Essa dificuldade também é apontada por vários autores, haja vista o modelo econômico vigente.

[...] É bem complexo. Como construir uma sociedade sustentável? Não sei, eu costumo pensar nas atividades individuais, que cada pessoa pode fazer. Como cada pessoa pode contribuir. Passa obviamente pelas grandes empresas, pelo governo, por essas questões, dos maiores para os menores. (Prof. J)

Os professores expressaram compreender que para haver DS é preciso esforços para um maior equilíbrio entre sociedade, ambiente e economia, além de que perceberam que o DS pressupõe justiça social, prudência ecológica e viabilidade econômica para sua concretização.

Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)

Para esta categoria, os registros do curso revelaram que os professores compreenderam que a EDS não deve ser mais uma disciplina, mas integrar-se nos currículos escolares, e, para tanto, requer a cooperação de agentes educativos com funções diversificadas.

[...] Acho que quando pensei em EDS não incluí as ciências humanas e sociais, apenas as ciências naturais, apesar de achar que todas estão interligadas. Mas não raramente lembro da EDS de forma fragmentada, visão essa que pretendo mudar com as leituras. [...] Acho que um direcionamento para EDS deve ser apoiado pela cooperação de direção, professores, funcionários, comunidade e prefeitura. Deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola [...]. (Prof. D)

O Professor D compreendeu a EDS como uma educação para a cooperação, pois destacou a importância da participação de todos os agentes envolvidos na escola nos processos educativos que envolvam as questões de S e DS.

Educação para o desenvolvimento sustentável: educar para conscientizar, para provocar a criticidade e para definir responsabilidades. [...] Uma escola comprometida com a promoção da EDS deveria ter como eixo central da grade curricular o tema Desenvolvimento Sustentável [...]. (Prof. C)

[...] que o ensino deva propiciar o pensar crítico dos alunos, auxiliando a melhor entender os processos de transformações, e que auxilie na aquisição de competências e saberes que favoreçam a atuação em favor do meio ambiente. (Prof. D)

A formação crítica foi preocupação da maioria dos professores, corroborando a ideia de um ensino crítico, reflexivo e transformador, em consonância com as características da abordagem EDS (UNESCO, 2005), e de uma maneira mais abrangente, com as orientações das investigações em Educação em Ciências.

É na escola que podemos propor ações sustentáveis que não agredam o meio ambiente e não prejudiquem o desenvolvimento vindouro [...]. (Prof. A)

[...] penso que uma Escola 100% sustentável é quase impossível, mas podemos chegar bem próximo de um espaço de aprendizado e crescimento sendo bastante responsáveis com as futuras gerações [...]. (Prof. B)

Os Professores defenderam que a escola pode constituir-se em ambiente propício para o ensino e a aprendizagem de questões relacionadas ao ambiente e a sustentabilidade e, assim sendo, contribuir para a construção de uma sociedade mais sustentável. Para eles, a escola constitui-se em um ambiente rico e propício para o desenvolvimento de atitudes e hábitos mais comprometidos com a conservação e com a gestão racional dos recursos de que se dispõe. Essa ideia se expressa na concepção das chamadas Escolas Sustentáveis. (BREITING et al., 2005).

[...] Outra questão que eu busco trabalhar no meu dia a dia é justamente essa questão dos princípios éticos, muito vinculados ao processo de desenvolvimento. [...] eu tenho adotado os princípios da Carta da Terra. Eu tenho falado bastante, trabalhado bastante a questão da cidadania planetária. Esses conceitos que buscam esses valores, da solidariedade, da cooperação, da coletividade, para entender esse novo modelo de desenvolvimento sustentável que a gente quer imprimir na nossa sociedade. (Prof. G)

O Professor G apontou para a importância de promover princípios e valores éticos vinculados ao processo de desenvolvimento, no sentido de compreensão do novo modelo de desenvolvimento que se quer imprimir na sociedade. Todavia, as questões éticas possibilitam não só a compreensão, mas também ações mais conscientes em relação às questões ambientais. De acordo com Sleurs (2008), normas, ética e valores, atitudes, crenças e suposições guiam a percepção e as ações no mundo, influenciando o pensamento e os sentimentos.

Ação Orientada para a EDS

Para esta categoria de análise, considerou-se a definição do projeto CSCT (2008). Ao agir, devemos ser capazes de aplicar o conhecimento, lidar com a complexidade, lidar com as

emoções e estar ciente dos valores morais e éticos de cada cultura. Ações precisam de habilidades práticas e de competências na área da gestão de projetos de cooperação. Ação orientada para a EDS é um processo de desenvolvimento individual e coletivo baseado na participação responsável de todos, tem objetivos educacional e transformador. A ação como processo educativo inclui a participação ativa e criativa dos alunos e as atividades são direcionadas para a resolução de um problema real existente. (SLEURS, 2008).

Na análise desta categoria, consideraram-se as propostas de ação em EDS que os professores desenvolveram durante o curso de formação, apresentadas nos dois últimos encontros presenciais do mesmo, no seminário de socialização dos projetos. Na análise dos projetos, verificou-se que as propostas de ação dos professores indicaram a pretensão de originar mudanças, consideradas as problemáticas locais, identificadas por intermédio do diagnóstico socioambiental preliminar. As propostas visaram integrar alunos, professores, funcionários e comunidades circundantes da escola, para que todos tenham participação ativa nos processos de transformação socioambiental. De maneira geral, as ações propostas apresentaram coerência com os objetivos e características da EDS destacadas no curso, e que estão em acordo com o Plano de Implantação da DNUEDS (2005), assim como com os resultados do projeto CSCT (2008).

As questões das entrevistas semiestruturada com questões aberta utilizadas na análise desta categoria foram as seguintes: i) A proposta de ação apresentada ao final do curso foi concretizada? ii) Como foi desenvolvida? iii) Quem esteve envolvido? iv) Que resultados foram obtidos? v) Caso contrário: quais foram as dificuldades e empecilhos encontrados?

Dos seis professores entrevistados, os três Professores F, G e C, responderam que desenvolveram parcialmente as propostas de ação contidas nos projetos apresentados, conforme expressaram nos recortes analisados. Destacam-se os Professores G e C que fizeram parte do mesmo grupo, e desenvolveram ações semelhantes, mas em diferentes contextos.

[...] é como eu falei, algumas etapas eu consegui fazer lá na escola, adaptando a realidade da minha escola. [...] Então eu adaptei esse projeto, e aí nós conseguimos realizar com algumas turmas. [...] e já ocorreram algumas mudanças, mas o projeto em si, exatamente como ele está escrito, a gente não conseguiu realizar. [...] Então hoje a escola pede bem menos, copo, né, que antes a prefeitura mandava bastante e agora se pede bem menos. (Prof. C)

Competências em educação para o desenvolvimento sustentável

[...] no todo não, mas várias ações, a gente conseguiu dar sequência. [...] ele não saiu exatamente como a gente tinha planejado, porque o projeto focava várias unidades escolares. Nessa época eu já não estava mais em sala de aula, [...]. Nas escolas tem o laboratório de ciências e as colegas que participaram deste grupo, da Química, estavam fazendo ações vinculadas a esse projeto. Então, não saiu exatamente como a gente previu, como a gente planejou. Algumas ações aconteceram, mas não da maneira que a gente esperava. São ações pontuais que foram feitas em cada uma das escolas. (Prof. G)

Então, o que nós fizemos? No primeiro ano, escolhemos uma turma piloto, e com essa turma foram realizadas atividades que envolviam sempre a comunidade. E isso continua. Aliás, com a mesma turma, porque vai obrigar todos os alunos que estão chegando, novos estudantes da comunidade, a passarem por aquela turma. Então, vão passar por essa experiência, de estarem contribuindo com a comunidade, para trazer alguma melhoria. Algo que a gente pensa no futuro passar para outras escolas. (Prof. F)

O Professor F destacou que desenvolveu parcialmente a proposta apresentada no curso com uma turma piloto. Este professor destacou que o trabalho continua, e, na medida do possível, pretende ampliar e aplicar a experiência em outras turmas da escola, assim como em outras escolas. Os Professores C e G declararam que o projeto não foi concretizado exatamente como foi proposto, pois focava diferentes unidades escolares, haja vista que os professores participantes do grupo atuavam em diferentes escolas.

O Professor G destacou algumas ações pontuais desenvolvidas em diferentes escolas, no entanto, como não exerce mais atividades em sala de aula, perdeu um pouco o contato com os outros professores do seu grupo.

Destaca-se o depoimento do Professor C, que conseguiu adaptar algumas ações previstas à realidade da escola onde trabalha, e aplicou o projeto em algumas turmas. De acordo com o professor, o projeto já obteve resultados positivos, como por exemplo, a redução no uso de copos plásticos descartáveis.

No que se refere aos professores que responderam que não conseguiram desenvolver nenhuma das ações propostas (Professores H, I e J), as suas falas revelaram que ainda consideram a possibilidade de desenvolvê-las, mesmo que isoladamente.

Não, não foi. [...] Porque, olha só, de toda essa turma que fez, aqui do grupo aqui da nossa escola, só eu permaneço. [...] Então a nossa proposta era melhorar o ambiente da sala dos professores, e, a partir daí, expandir para escola toda. A gente está conseguindo fazer o contrário, está acontecendo na escola, mas na sala dos professores o problema continua. [...] Porque a gente pensou num projeto que está dependendo da mudança da estrutura física [...]. Mas isso ainda está nos sonhos, mas a ideia não morreu, a gente só espera que a prefeitura finalmente faça essa reforma na escola, [...] ela já está melhor, pois houve uma época que até era desagradável ficar ali, está um pouquinho melhor. Ainda tem que melhorar muito. (Prof. H)

[...] a gente esbarrou na burocracia. Documentos que a própria prefeitura, secretaria de meio ambiente, secretaria de educação, eles não disponibilizavam. Então a gente já parou por aí, na burocracia, [...]. Mas isso é um sonho que gente ainda vai realizar, eu acho que ainda está em aberto, não foi descartado, porque a gente sabe que vai ter um benefício futuramente. (Prof. I)

[...] como eu sou auxiliar de ensino, eu não tenho uma turma. Eu não consegui executar exatamente o projeto com toda a escola, como era previsto. Só que não deu certo. As vezes falta um pouco de apoio. A verdade é que não se concretizou (falta de tempo, críticas dos colegas etc). (Prof. J)

As ações desenvolvidas pelos Professores C, G, F, embora parciais, deram resultados positivos e envolveram a comunidade escolar. Os docentes pretendem dar continuidade às mesmas, ampliando a participação da comunidade escolar e do entorno, assim como a participação de outras escolas. Ademais, os projetos desenvolvidos, ainda que parcialmente, tiveram como objetivo de mais longo prazo contribuir para políticas que visem à promoção da S e do DS nas escolas em que atuam.

É importante destacar que, embora tenha havido resultados animadores, todos os professores entrevistados relataram ter encontrado uma série de dificuldades para implantação das ações propostas: rotatividade dos professores; burocracia de diferentes ordens; falta de apoio, tanto por parte de colegas professores como por parte da direção e demais gestores da educação local; ausência de políticas públicas eficientes e articuladoras das ações isoladas.

Opinião dos professores acerca da abordagem EDS no ensino de Ciências

Para esta categoria, considerou-se as respostas dos professores durante a entrevista, quando questionados acerca da inclusão de conhecimentos, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino orientadas para a EDS no ensino de Ciências.

Os recortes que expressam as falas dos Professores G, H e I demonstraram a importância que conferem às orientações da EDS.

Com certeza, e diria, em todas as áreas. Não só na de Ciências. Todas as áreas do conhecimento poderiam, deveriam estar vinculando essa informação. (Prof. G)

[...] Eu penso que é fundamental. Não tem como ensinar ciências deixando esse aspecto de fora, isso permeia toda a nossa prática. (Prof. H)

[...] Então, eu não tenho dúvida que se esses conceitos se forem bem trabalhados possa até gerar uma mudança de atitude, um conhecimento melhor, uma sensibilização. Eu acho que faz muito sentido. (Prof. I)

[...] No ensino de Ciências da Natureza, o que mais se enfoca são esses conceitos. [...] Então, se eu vou preparar um cidadão para o meio social, ele tem que saber viver naquele meio. Esaber viver naquele meio de uma maneira sustentável. (Prof. F)

Quando questionados sobre a inserção das orientações e princípios da EDS no âmbito das escolas brasileiras, os professores expressaram sua opinião conforme os recortes a seguir.

Eu percebo que ela vem sendo inserida aos poucos, a passos de tartaruga, considerando-se que a gente já está no ano 2013 e que esse assunto veio muito a tona no fim da década de 1990, eu acho que está meio devagar. (Prof. H)

[...] Mas o que eu penso sobre essas políticas? Eu acho que elas ainda são um pouco ineficientes, até porque a gente não tem acesso a isso dentro do currículo, embora teoricamente esteja, mas na prática ela não, não está tão contextualizada quanto deveria. (Prof. J)

Os Professores H e J apontaram dificuldades quanto às políticas e diretrizes educacionais.

Para eles, na maioria das vezes, essas acabam por não serem implantadas na prática,

ou na melhor das hipóteses, demoram demais. Muitas pesquisas têm apontado para o distanciamento entre os discursos teóricos, traduzidos em documentos prescritivos, na maioria das vezes, desconhecidos dos professores, e, portanto, desconectados da realidade concreta das escolas.

Todos os professores entrevistados consideraram que o curso de formação contribuiu positivamente para suas práticas de ensino de Ciências, pois permitiu refletir e discutir sobre os conceitos e definições de S e de DS, possibilitando-lhes uma melhor compreensão dos mesmos, além de vislumbrar a construção coletiva de uma sociedade mais sustentável e perceber que a escola tem papel relevante nesse processo.

Opinião dos professores acerca do processo formativo do qual participaram

Na análise desta categoria, considerou-se a opinião dos professores acerca do processo de formação do qual participaram.

[...] Como primeira impressão do curso, pude perceber um ambiente propício criado entre professores, tutores e colegas de curso. [...] Gostei da organização e explicações dadas pelas tutoras, principalmente da organização do Moodle e do passo-a-passo deixado na plataforma, a fim de dominarmos o ambiente de estudo. (Prof. A)

Este foi meu primeiro Curso a Distância, gostei muito, achei muito proveitoso. Com ele pude aprimorar meus conhecimentos em EDS e obter contatos que poderão ser muito valiosos no futuro. A parte que mais gostei foi a discussão e a troca de informações com os colegas. (Prof. D)

Para o Professor A, a organização do AVA-Moodle do curso preencheu os principais requisitos de um curso neste formato, o que parece ter facilitado a interação e a troca de informações e experiências entre os envolvidos no processo formativo. As interações produzidas nas comunidades de aprendizagem são definidoras do tipo de comunicação e relação social e afetiva que pode ou não potencializar o processo formativo docente. Segundo Moraes (2002, p. 203) “em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação”. Desse modo, o

Professor D sinalizou que as interações sociais que ocorreram durante a formação foram permeadas pelo diálogo.

No tocante aos aspectos que necessitam ser revistos, de acordo com as falas dos Professores, destacam-se, o cumprimento do calendário previsto no início do curso, assim como o tempo previsto para a realização das atividades e amadurecimento das discussões sobre o conteúdo teórico e as atividades do curso.

Na análise desta categoria, foi possível perceber que os pontos destacados pelos professores merecem ser avaliados, pois se referem a aspectos importantes que necessitam de revisão para novas propostas formativas semelhantes.

Na segunda fase da análise, foram consideradas as respostas dos professores quando indagados sobre as contribuições do curso, isto é, sobre aspectos teóricos e metodológicos do curso que tenham contribuído para a construção de conhecimentos orientados para a EDS, ou ainda, se o curso contribuiu com mudanças nas práticas docentes.

Eu acho que mostrou a direção onde buscar essas coisas, me abriu, assim, alguns conhecimentos, alguns conceitos que antes eu não conhecia, ou sabia de forma equivocada. (Prof. C)

[...] Eu sempre tento aproveitar o melhor possível dos cursos que eu faço. Alguma coisa sempre a gente agrupa. [...] A gente precisa refrescar a memória, precisa rever os conceitos que a gente já conhece porque muita coisa muda. Então, nesse aspecto, acho que foi muito válido. (Prof. H)

[...] foi bom, o aprofundamento do tema, acho que eu aprendi mais. [...] Os temas abordados, eu também achei muito interessante, acrescentou bastante em termos de informações, conceitos. E a elaboração do trabalho em equipe também. A gente teve que discutir muito, isso também foi muito interessante. A apresentação também, a gente teve que apresentar para o grupo. Eu acho que foi um curso bastante válido. (Prof. I)

[...] Eu gostei muito daquela atividade da pegada. Eu não conhecia. Achei muito interessante, porque fez eu avaliar o meu dia a dia [...]. (Prof. J)

[...] hoje a escola pede bem menos copos. Antes, a prefeitura mandava bastante, hoje se pede bem menos. A gente nem vê mais aquela quantidade enorme de antigamente. Os nossos suportes já nem estão mais sendo úteis, porque são raros os momentos que se usa esse copo descartável. Então esse, eu acho que foi o grande resultado do trabalho. (Prof. C)

Conforme evidenciam os recortes, os professores declararam que o curso contribuiu em vários aspectos: rever e construir novos conceitos; refletir sobre as causas e consequências da problemática ambiental; trocar experiências; permitir a interação entre os professores formadores/tutores e os professores cursistas.

No entanto, os professores destacaram aspectos negativos, entre eles, o pouco tempo para um aprofundamento maior e para colocar em prática os conhecimentos, bem como para refletir sobre a prática.

[...] Eu sempre tive um pé atrás com Educação a Distância, até porque eu tinha muito problema com informática, com a tecnologia, [...]. Já terminei o segundo Curso a Distância [...], eu consegui porque sempre tinha pelo menos um encontro por mês, um encontro a cada quinze dias, o nosso era semanal. Porque eu sinto muita essa, como eu trabalhei toda essa questão [...], eu sinto muita dificuldade de não ter a presença, o contato para eu conseguir aprender. (Prof. F)

[...] Isso, eu avalio também como importante. Se todos os Cursos a Distância pudessem ter, um ou dois, ou três encontros presenciais, [...]. Então, isso é bem importante, essa estratégia de mesclar, Presencial e a Distância. Para mim, foi um diferencial positivo do curso [...]. (Prof. G)

Todos os professores entrevistados ressaltaram que o modelo do curso facilitou a participação dos mesmos por intermédio das atividades a distância (*on-line*), o que contribuiu, na prática, para reforçar habilidades no uso de estratégias e metodologias da Educação a Distância. Destaca-se o valor dado aos encontros presenciais, considerado por todos imprescindíveis e indispensáveis para processos formativos no formato do curso do qual participaram.

A fim de concluir este relato de pesquisa, destacam-se, os princípios e fundamentos da proposta analisada, que se insere na DNUEDS, assim como as parcerias e colaborações institucionais estabelecidas, fundamentais para a efetivação e a concretização das ações planejadas.

A metodologia de oferta, Presencial e a Distância, bem como as estratégias didáticas da proposta, contribuiu em vários aspectos para a construção de conhecimento e ação orientados para a EDS. Um aspecto relevante é a flexibilidade de propostas de formação apoiadas em modelos pedagógicos híbridos (Presencial e a Distância). Este modelo

possibilita maior participação dos professores, haja vista que parte das atividades são desenvolvidas via Ambiente Virtual de Aprendizagem. Outro aspecto é a possibilidade de desenvolver habilidades no uso de mídias interativas para trocar informações e interagir com colegas professores e com os professores formadores, assim como acessar informações e construir conhecimentos. O processo de elaboração, construção e apresentação do trabalho em equipe foi um ponto de destaque e merece ser considerado.

As limitações identificadas referem-se a dificuldades para implantação das propostas desenvolvidas no âmbito das escolas em que os professores atuavam: contrato temporário dos professores, o que inviabiliza a continuidade das ações; desinteresse por parte dos alunos; pouco tempo disponível para o desenvolvimento dos extensos programas da disciplina de Ciências, o que dificulta a aplicação dos projetos; condições socioeconômicas dos estudantes e infraestrutura precária das escolas.

Outras dificuldades identificadas referem-se às políticas educacionais de formação, que, segundo a opinião dos professores, mostram-se ineficientes e desarticuladas do contexto no qual estão inseridos. Para os professores, programas de formação continuada podem suprir lacunas existentes entre teoria e prática, possibilitando melhor articulação do que dizem os documentos e marcos legais com aquilo que os professores precisam para o seu pleno desenvolvimento profissional.

Finalmente, considera-se que, embora algumas limitações tenham sido apontadas no estudo, há evidências que corroboram, no sentido de que a proposta de formação analisada contribuiu para a elaboração e reelaboração de conhecimentos, conceitos e de ações práticas com orientações da abordagem EDS. Desta forma, este estudo pode contribuir no sentido de subsidiar novas propostas da Udesc e de outras instituições que visem à formação de professores no âmbito dos países iberoamericanos, assim como nos países de língua portuguesa, assim como contribuir para a reestruturação e a reorientação da proposta analisada. Por fim, pode contribuir com o desenvolvimento de indicadores para o monitoramento e avaliação da DNUEDS, no âmbito do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZNAR MINGUET, P.; ULL SOLÍS, A. La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad. *Revista de Educación*, número extraordinario, p. 219-237, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BREITING, Søren; MAYER, Michela; MOGENSEN, Finn, *Quality Criteria for ESD-Schools: Guidelines to Enhance the Quality of Education for Sustainable Development*. Áustria: Editor: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, 2005.
- BRUNDTLAND, Gro Harlem. *Our Common Future*. Word Commission on environment and development, Oxford University Press: Oxford, 1987.
- CAPELO, A.; SANTOS M. C.; PEDROSA M. A. Education for Sustainable Development Indicators, Competences and Science Education. In: GONÇALVES, F. et al. (org.) *Umweltbildung, Umweltkommunikation und Nachhaltigkeit-Environmental Education, Communication and Sustainability*. Frankfurt: Peter Lang Edition, p. 99-123, 2012.
- CAPRA, F. (Coord.). *Alfabetização Ecológica*: a educação das crianças para um mundo sustentável. Tradução de Carmem Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006a.
- CAPRA, F. *A Teia da Vida*: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 11. Ed. Tradução de Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2006b.
- DELORS, J. *Learning – The treasure within*: report to UNESCO of the international commission on education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, 1996.
- FREITAS, M. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 547-575, jul./dez. 2004.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL PÉREZ, D.; VILCHES, A. Algunos obstáculos e incomprendiciones en torno a la sostenibilidad. *Rev. Eureka. Enseñ. Divul. Cien.*, v. 3, n. 3, p. 507-516, 2006.
- IRVING, M.A.; BURSZTYN, I.; SANCHO, A.P.; MELO, G.M. Revisitando significados em sustentabilidade no planejamento turístico. *Caderno Virtual de Turismo*, Instituto Virtual de Turismo, Rio de Janeiro, n.18, dez. 2005. p.1-7.
- JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. Action and Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy. *Studies in Educational Theory and Curriculum*, vol. 12. Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies, 1994.
- LEFF, E. *Epistemologia Ambiental*. 5. Ed. Tradução de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEFF, E. (Coord.). *A Complexidade Ambiental*. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTENS, P.; ROORDA, N.; CÖVERS, R. Sustainability, Science, and Higher Education: The Need for New Paradigms. *Sustainability*, v. 3, n. 5, p. 294-303, 2010.

MOGENSEN, F.; SCHNACK, K. The action competence approach and "new" discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, v. 16, n. 1, p. 59-74, 2010.

MOGENSEN, F.; MAYER, M. *Eco-Schools: Trends and Divergences - A Comparative Study on Eco-School Development Processes in 13 Countries*. Vienna/Austria: Publisher: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, 2005.

MORAES, M. C. (Org). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2002.

ONU. *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014*, 2002.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.). *DeSeCo - Definitions and Selection of Competencies: Executive Sumary*. Paris: OCDE, 2005.

SANTOS, L. da C. *Formação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências*. 347 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SLEURS, W. (Ed.). A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brussels: UNECE, 2008.

UDESC. *Relatório: Curso de Formação de Educadores/Professores em Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, 2011.

UNESCO. *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS) – 2005 – 2014*. Documento Final do Plano Internacional de Implementação. Brasília, maio de 2005. (versão em português)

ELEMENTOS DO DESIGN INSTRUCIONAL NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA CEAD/UDESC

Carmen Maria Cipriani Pandini
Dafne Fonseca Alarcon
Ana Laura Tridapalli

Carmen Maria Cipriani Pandini é Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professora Efetiva do Curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc. Coordenadora do MultiLab/Cead/Udesc. E-mail: cpandini@gmail.com.

Dafne Fonseca Alarcon é Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (Ufsc). Mestre em Design e Expressão Gráfica (Udesc). Professora Substituta do Curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc. E-mail: dafnefa@gmail.com.

Ana Laura Tridapalli é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora Substituta do Curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc. E-mail: analauratrida@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No Curso de Graduação em Pedagogia a Distância do Cead/Udesc há a oferta de diversos recursos e materiais educacionais, dentre eles estão as seguintes ferramentas e suportes pedagógicos ao aluno, que são: plantão pedagógico, tutoria virtual e fórum de professores para compartilhar conhecimentos, tirar dúvidas e dar sugestões.

O curso é na modalidade a Distância e segue a legislação vigente. Nesse sentido, a obrigatoriedade de encontros presenciais é mantida, mas são desenvolvidas atividades a Distância, nas quais a aprendizagem ocorre em uma “sala de aula virtual”, projetada em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no *Moodle*¹, um software livre de apoio à aprendizagem a Distância.

Neste estudo, vamos apresentar o Ambiente Virtual (AVA) do curso de Pedagogia do Cead, sob a perspectiva dos elementos do *design* instrucional, que envolvem fatores pedagógicos, gráficos e tecnológicos, enfatizando práticas que foram implementadas a partir do diálogo entre o *designer* instrucional (DI) e a equipe pedagógica.

O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DO CEAD/UDESC

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são plataformas de aprendizagem que fornecem cursos a distância ou *on-line*, geralmente dotados de diversas mídias incorporadas, tais como vídeos, textos, hipertextos, *blogs*, *wikis*, fóruns e animações, cuja vantagem está em ampliar a interatividade e promover habilidades para aprendizagem autônoma e colaborativa.

O AVA, no Cead, é o suporte de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, atende aos princípios pedagógicos do projeto do curso, e sua arquitetura visa à autonomia e à colaboração como estratégia de formação. Um AVA é inserido em um Programa de EaD para atender objetivos definidos pelo curso, principalmente, o de desenvolver habilidades

¹ Um software educacional livre, cujas siglas, em inglês, significam Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

e competências, de formação geral ou profissional, em uma determinada comunidade de aprendizagem. Por meio de seus dispositivos de informação e comunicação, é possível implementar Programas de EaD que permitam a interatividade, a autonomia, o aprender a aprender, a promoção da sociabilidade e o desenvolvimento de múltiplas inteligências como pressupostos pedagógicos. (SARTORI; ROESLER, 2004).

A plataforma do Ambiente Virtual do Cead potencializa a interação entre estudante e professor, por meio de recursos digitais dos quais se destacam fórum, tarefa, glossário, lição, pesquisa, escolha, questionário, *wiki*, *chat*, entre outros (TAÚ, et al., 2013), e está configurado em três grandes tópicos, que se dividem em Programa da Disciplina, Avaliação e MEDIATECA. A interação do estudante com o professor ocorre por meio de mensagens no Fórum de Dúvidas, Mural de Avisos e também por mensagens que o estudante e professor utilizam para fins próprios.

O curso possui uma metodologia que dispõe de um sistema de tutoria, que envolve docentes e tutores; um sistema de produção de recursos e materiais didáticos desenvolvidos em diferentes mídias e entregues em diferentes suportes e, ainda, tem, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, um espaço rico de formação, em que a relação de aprendizagem acontece mediada pela tecnologia e por princípios pedagógicos consistentes. Esse conjunto de ferramentas de gestão do ensino e da aprendizagem possibilita interações síncronas e assíncronas, promovendo a democratização da informação, socialização do conhecimento e inclusão digital. As atividades desenvolvidas primam por um trabalho cooperativo entre estudantes e docentes, tendo como finalidade a aprendizagem colaborativa, que gera genuínas comunidades de aprendizagem e de prática.

A metodologia de EaD proposta pelo Cead comprehende, portanto, um conjunto de recursos educacionais e materiais didáticos, e, dentre os materiais didáticos disponíveis no AVA/Cead, estão Cadernos Pedagógicos², materiais complementares de estudos, Manuais Instrucionais, *Web* e videoaulas gravadas, *Webconferências* realizadas e Objetos de Aprendizagem (OA) livres ou produzidos em parceria entre professor e equipe multidisciplinar.

2 Os Cadernos Pedagógicos também são fornecidos aos alunos no formato impresso para a realização dos estudos em cada disciplina.

Para atender a todas as dimensões que envolvem a estrutura metodológica do Cead, a equipe multidisciplinar atua transversalmente em sintonia entre tecnologia educacional e pedagogia para compor o *design instrucional* do AVA.

Portanto, as melhores práticas e experiências apresentadas neste estudo estão focadas nas atribuições e nas contribuições do *designer instrucional* para o planejamento, desenvolvimento e implementação de recursos educacionais digitais e materiais didáticos produzidos no Cead.

O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL NA CONSTRUÇÃO DO AVA/CEAD

A organização metodológica possui característica sistêmica e estruturada sob uma dimensão multidisciplinar. Ainda que a setorização se faça necessária, para efeitos de estrutura, funcionamento e gerenciamento de recursos humanos, as equipes atuam em conjunto no planejamento instrucional da oferta. A equipe que atua no Multi.Lab.EaD³ é composta por especialistas em tecnologia educacional e multimídia, e trabalha para planejar, criar, desenvolver e organizar o desenho pedagógico e o material didático do curso, auxiliando professores no planejamento das disciplinas, no acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, no sistema de avaliação, e no apoio ao desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão. (PANDINI, 2011).

Destaca-se, nesse contexto, o papel do *designer instrucional* e suas atribuições no planejamento e no processo de produção de materiais didáticos para EaD. Para Filatro (2008), o *design instrucional*, como uma ação intencional e sistemática de ensino, envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover a aprendizagem. O termo *design* significa projetar, criar e desenvolver um produto ou processo. Apesar do

3 O Laboratório de Desenvolvimento de Material Didático para a EaD (Multi.Lab.EaD) foi criado por meio de Resolução do Centro e dentre suas finalidades está o desenho pedagógico, identidade visual e o desenvolvimento de materiais didáticos para os cursos a Distância oferecidos pela Cead e demais Centros da Udesc.

debate em torno do termo *design instrucional*, educacional, pedagógico ou didático, que não é o foco de estudo deste artigo, entende-se que a atividade não se restringe a mera instrução, mas como sinônimo, cuja atividade envolve a potencialização de soluções didáticas e tecnológicas para problematização de conteúdos em situações de aprendizagem relacionadas a um determinado contexto de formação.

No Cead, os *designers* atuam no planejamento das disciplinas, auxiliando professores na organização dos conteúdos para a formação da disciplina (AVA, roteiros de web e videoaulas, Cadernos Pedagógicos, atividade obrigatória, trabalho final e atividades formativas). A Figura 1 apresenta as principais atribuições do *designer* instrucional do Cead.

Figura 1 – Atribuições do *designer* instrucional do Cead



Fonte: AVA/Cead (2015).

A fim de garantir um ambiente interativo e atrativo para o estudante, o *designer* instrucional precisa estar atento à escolha de recursos digitais coerentes aos objetivos de aprendizagem das atividades que compõem a sala de aula virtual do curso.

Os recursos digitais são elementos informatizados, como imagens digitais, vídeos, animações, hipertextos, entre outros, que possibilitam uma nova forma de abordar os

conteúdos na EaD. (BEHAR, 2009). A função do *designer instrucional*, nesse contexto, é garantir que esses recursos digitais possibilitem situações de aprendizagem, tornando-se recursos educacionais. Para que isso aconteça, é necessário um equilíbrio entre os fatores pedagógicos, gráficos e tecnológicos.

OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM O DESIGN INSTRUCIONAL DO AVA/CEAD

Os elementos que compõem o *design* instrucional estão caracterizados por **fatores pedagógicos**, que envolvem o planejamento da interação e a interatividade, o perfil dos usuários e a organização e tratamento dos conteúdos (BEHAR, 2009), e por **fatores gráficos e tecnológicos**, que incluem o papel da **imagem** nas interfaces dos ambientes do curso como forma de potencializar a aprendizagem de estudantes na EaD.

As dimensões que compõem o *design* instrucional não podem ser pensadas separadamente, de forma isolada, mas pela integração entre os elementos que irão compor e que caracterizam a arquitetura AVA e a potencialidade de sua implementação, ou seja, o seu uso. Assim, cada elemento que compõe o AVA possui características próprias e singulares e deverá estar de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes ou público envolvido, em que cada elemento influencia o outro de forma integrada, como apresentado nas subseções a seguir.

Fatores Gráficos e Tecnológicos

Os fatores gráficos incluem aspectos relacionados ao papel dos recursos gráficos como interfaces do AVA, de forma a contribuir e potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, criando um ambiente mais atrativo e interessante para o estudante. O uso de imagens e recursos gráficos em um ambiente ou material didático para EaD depende da experiência e interpretação do estudante que irá interagir no ambiente, por isso, é importante, também, que ele seja acessível e didático.

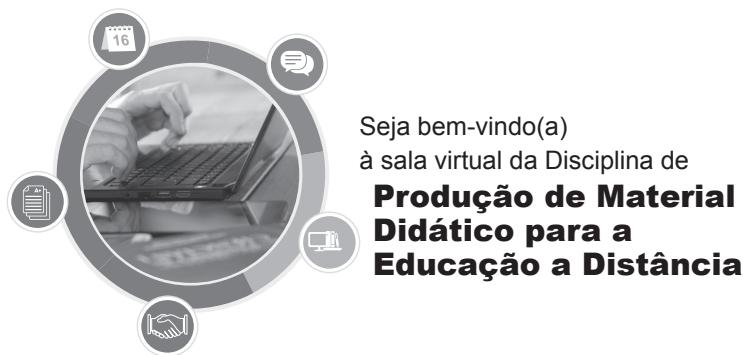
Segundo Santos (2012), a imagem é uma forma objetiva de documentação, pois agrupa

informações sobre um determinado tema, no entanto, observa-se a sua massificação por meio das mídias e também na educação. Sendo assim, faz-se necessária uma melhor contextualização da mesma, com o propósito de maximizar o que ela pretende revelar, e, dessa forma, facilitar a interatividade no contexto educacional.

No *design* gráfico e diagramação de um conteúdo a ser disponibilizado no AVA, é relevante considerar a escolha dos elementos que serão interpretados a partir da experiência e interesse de cada estudante. As imagens no AVA têm o papel de narrar um fato, expressar uma ideia, fazer uma reflexão, portanto, precisam estar diretamente relacionadas aos objetivos de aprendizagem do curso de EaD.

Nas salas de aulas virtuais do curso de Pedagogia a Distância do Cead, as imagens são identificadas por meio de rótulos iniciais para cada disciplina. O uso de rótulos, nesse caso, serve para identificar a sala de aula e o conteúdo a ser ministrado, facilitando, assim, a navegação do estudante pelos conteúdos das disciplinas (Figura 2).

Figura 2 – Exemplo do uso de rótulo na disciplina de Produção de Material Didático para Educação a Distância



Fonte: AVA/Cead (2015).

Outro elemento gráfico relevante para navegação do estudante no ambiente são os ícones dispostos em Programa, Avaliação e Midiateca.

Tabela 1 – Utilização de ícones para identificação das atividades no AVA/Cead

RÓTULO	ÍCONES	FUNÇÃO
Programa		Neste espaço, o estudante acessa documentos referentes a organização da disciplina, acessando documentos e <i>links</i> relacionados a Equipe Docente, Agenda da Disciplina, Plano de Ensino e <i>Webaula</i> de apresentação da disciplina.
Avaliação		Neste espaço, são postados arquivos das atividades do estudante, que incluem a Atividade Obrigatória, o Trabalho Final e as Atividades Domiciliares para aqueles estudantes que não podem acessar facilmente o AVA.
Midiateca		Neste espaço, estão disponíveis o Caderno Pedagógico, as <i>Webaulas</i> de conteúdos e <i>Webconferências</i> e o Aprenda Mais, que possibilitam o aprofundamento do conhecimento a ser ministrado.

Fonte: AVA/Cead (2015).

Cada elemento gráfico apresentado na Tabela 1 representa um conjunto de documentos que podem ser acessados pelo estudante para realização de diversas atividades e formas de interações entre colegas e o professor. Os documentos para leitura e atividades variam conforme o planejamento do professor e auxílio do *designer* gráfico e instrucional envolvidos nesse processo.

O uso de recursos gráficos, tais como ícones e imagens, tem como finalidade tornar a interface do ambiente mais atraente e interativa, potencializando a aprendizagem do estudante de EaD na realização de tarefas e atividades de aprendizagem.

Uma prática que utilizou imagens como recurso educacional foi proposta em uma Atividade Obrigatória na 1ª Fase do curso de Pedagogia, na disciplina de Psicologia da Educação I, para abordar os processos e teorias de aprendizagem, propondo uma reflexão e leitura a partir de vídeos e imagens (Figura 3).

Figura 3 – Exemplo de utilização de imagens na realização da atividade

Escola da Gestalt

A Gestalt salienta a importância da percepção no processo de aprendizagem. Os gestaltistas entendem que diante da percepção de uma situação problema experimentamos um processo de reorganização de nossa percepção, em sua totalidade, e buscamos nesta reorganização a percepção das relações entre os elementos. Disto resulta uma compreensão e a aprendizagem da situação; a partir disso, essa situação, antes problema, torna-se um conteúdo aprendido que vai integrar a experiência com a qual vamos contar para a resolução das novas situações-problemas que serão vivenciadas.

Para trabalhar sobre esta escola vocês deverão refletir sobre **as duas imagens abaixo:**

Imagen 1

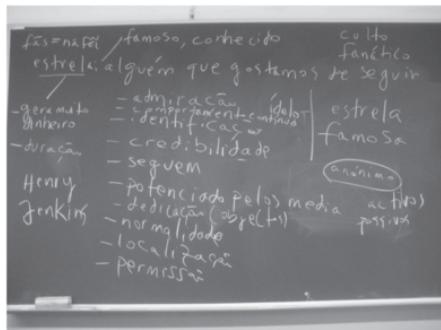


Imagen 2

Individuais	Equipes	Individuais e Equipes
- Salto em distância	- Voleibol	- Corrida
- Judô	- Ginástica Olímpica	- Natação
-	-	-
-	-	-
-	-	-

Fonte: AVA/Cead (2015).

A utilização de imagens em um Ambiente de Aprendizagem requer um planejamento prévio, pois deve considerar os objetivos, o conteúdo que está sendo utilizado, o contexto e o público abordado. Somente a partir da interação entre sujeito, conteúdo e contexto, criam-se condições para que o aluno possa interagir com imagens e conteúdos e, assim, apropriar-se dos seus distintos conceitos. A construção dessa proposta de atividade foi elaborada a partir da interação entre a equipe de professores da disciplina e o *designer instrucional* da 1ª fase.

Esta atividade de aprendizagem foi um trabalho multidisciplinar que envolveu a escolha do tema da atividade, a construção do enunciado e a utilização de determinadas imagens, considerando que o uso de imagens em uma atividade de aprendizagem precisa ser

no âmbito da representação, evitando a simples exposição da informação ou conceito, conforme defende a teoria *Gestalt*, que se fundamenta na ideia de que a imagem comunica por si só. (TORREZZAN; BEHAR, 2008).

A disciplina que discute a representação de imagens é a semiótica. Essa disciplina se apoia em estudos de interfaces gráficas, cujo intuito é valorizar os espaços e segmentos de ordem visual, podendo ser utilizados de forma a saciar a necessidade de uso de textos longos, substituindo estes por ícones ou imagens que simbolizem uma ideia, criando, assim, um ambiente mais atraente para o estudante.

A interpretação de imagens relaciona-se diretamente com os signos e seus conceitos pré-construídos, que, na Semiótica Peirciana, caracterizam-se por definir toda e qualquer significação. Para Nicolau (2010), a Semiótica de Peirce trata do modo como nós reconhecemos e interpretamos o mundo a nossa volta, a partir das inferências realizadas em nossa mente. As coisas do mundo, reais ou abstratas, primeiro nos aparecem como qualidade, depois como relação com alguma coisa que já conhecemos e, por fim, como interpretação, em que a mente consegue explicar o que captamos em um processo sínico.

Portanto, a utilização de imagens na EaD não pode ser de caráter meramente ilustrativo, ausente de uma contextualização, mas apoiar-se em práticas pedagógicas consistentes e planejadas, e não simplesmente como forma de expor ou apresentar uma informação ou um conteúdo aleatoriamente. A imagem, nos processos de ensino aprendizagem na EaD, deve favorecer ao estudante a capacidade de interpretá-la, propiciando a construção de conceitos e conhecimentos sobre o conteúdo da formação a partir de sua experiência prévia.

Fatores pedagógicos

No curso de Pedagogia do Cead/Udesc, a construção do Ambiente Virtual das disciplinas é de responsabilidade do *designer* instrucional, que possui uma arquitetura pré-definida. Cada fase do curso conta com um *designer* instrucional, que tem, como uma de suas atribuições dialogar com as equipes de professores da fase. Esse diálogo acontece nas reuniões pedagógicas, com a participação de um Coordenador, que é responsável pela mediação pedagógica de cada fase. A parceria entre o *designer* instrucional e o

coordenador de fase tem possibilitado a criação de atividades mais significativas para os estudantes do curso.

A construção de um AVA exige que o *designer* instrucional conheça o projeto pedagógico e os fins da formação, para trabalhar com os conteúdos de cada disciplina de forma crítica, didática e acessível. Durante todo semestre, o DI precisa acompanhar os relatórios de participação dos estudantes no *Moodle*, além de aplicar instrumentos de avaliação para definir se a customização do AVA será mantida ou modificada a cada semestre. Esse é um trabalho contínuo de avaliação que permite ao estudante navegar pelo AVA de forma interativa. Foi a partir dessa avaliação que a equipe de *designers* reformulou o AVA do Cead, retirando os ícones Comunidade e Atendimento, ficando apenas os ícones principais, que são Programa, Atividades e Midiateca (Figura 4).

Figura 4 – Sala de Aula Virtual do Cead/Udesc (antes e depois)

ANTES	DEPOIS
Programa  Neste espaço você poderá acessar documentos referentes à organização da sua disciplina por meio dos links a seguir:	Programa  Neste espaço você poderá acessar documentos referentes à organização da sua disciplina por meio dos links a seguir:
Avaliação  Neste espaço você encontrará todas as atividades de aprendizagem propostas pela disciplina. Procure ler com atenção os enunciados das atividades e atenda os prazos estabelecidos para cada uma delas. Lembre-se que os critérios de avaliação destas atividades estão descritas no Plano de Ensino.	Avaliação  Neste espaço você encontrará todas as atividades de aprendizagem propostas pela disciplina. Procure ler com atenção os enunciados das atividades e atenda os prazos estabelecidos para cada uma delas. Lembre-se que os critérios de avaliação destas atividades estão descritas no Plano de Ensino.
Midiateca  Neste espaço você encontra o PDF do Caderno Pedagógico, o links para as Webaulas e Webconferências e também o caminho para outras referências que lhe permitirão aprofundar os seus conhecimentos.	Midiateca  Neste espaço você encontra o PDF do Caderno Pedagógico, o links para as Webaulas e Webconferências e também o caminho para outras referências que lhe permitirão aprofundar os seus conhecimentos.
Comunidade  Para melhor conhecermos você, mantenha seu perfil atualizado e conheça seus professores e colegas acessando o Perfil dos Participantes na aba lateral esquerda da sua tela. Equipe Docente	
Atendimento  Nesse espaço você encontra informações sobre como contatar o Sistema Tutorial do Cead.	

Fonte: AVA/Cead (2015).

Os ícones Comunidade e Atendimento foram retirados devido ao baixo acesso por parte dos estudantes, como verificado nos relatórios de acesso do usuário gerados pelo *Moodle*. As informações mais relevantes que estavam nesses espaços foram transferidas para o ícone Programa.

Os rótulos da Atividade Obrigatória e do Trabalho Final também foram modificados. Com base em reuniões com o Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) e como Núcleo de Acessibilidade, foi possível perceber que o excesso de rótulos dificultava a leitura do AVA para os estudantes com deficiência visual. O leitor de tela utilizado pelos estudantes cegos “lia” duas vezes a mesma informação, para, em seguida, traduzir o enunciado da atividade, sendo este o conteúdo relevante para o estudante. Na Figura 5, podemos observar como era a customização do AVA dentro do ícone Avaliação.

Figura 5 – Ambiente de avaliação das disciplinas do Cead

Atividade Obrigatória: até 07/09/2014

- Envio da Atividade Obrigatória
- Atividade Obrigatória - com ANEXO

Atividade Formativa: 26/09/2014 a 20/10/2014

- TDIC: potencializando o processo de ensino e aprendizagem em Projetos de EAD

Trabalho Final: até 13/10/2014

- Trabalho Final - Etapa 01
- Trabalho Final - Etapa 02
- Trabalho Final - Etapa 03
- Orientações e envio do Trabalho Final
- Documento completo

Autoavaliação: 27/10 a 31/10/2014.

- Autoavaliação do aluno

Atividades Domiciliares: até 05/11/2014.

- Anexo 1 -SUBSTITUTIVA DA AO E TF
- Anexo 2 - SUBSTITUTIVA de todas as atividades
- Envio de Exercícios Domiciliares

Nota do tutor presencial

- Nota do Tutor

Fonte: AVA/Cead (2015).

Essa mudança diminuiu a quantidade de informações, facilitando a interação do estudante na disciplina e eliminando informações pouco acessadas. Assim, a customização no interior de cada ambiente foi alterada, no intuito de facilitar a navegação do estudante

com deficiência pelas atividades do curso. Os rótulos das tarefas foram retirados, permanecendo apenas a ferramenta de envio de arquivo, como visto na Figura 6.

Figura 6 – Ambiente atual de avaliação das disciplinas do Cead

Avaliação



Neste espaço você encontrará todas as atividades de aprendizagem propostas pela disciplina. Procure ler com atenção os enunciados das atividades e atenda os prazos estabelecidos para cada uma delas. Lembre-se que os critérios de avaliação destas atividades estão descritas no Plano de Ensino.



Atividade Obrigatória: até 19/04/2015



Definição dos Grupos



Trabalho Final: até 10/05/2015



Autoavaliação do aluno: de 11/05/2015 até 07/06/2015



Nota do Tutor Presencial: de 07/05 até 05/06/2015

Atividades domiciliares



Substitutiva da Prova Geral



Envio dos exercícios domiciliares

Fonte: AVA/Cead (2015).

Como toda mudança, num primeiro momento, houve um estranhamento por parte de alguns estudantes e professores. Nas primeiras fases, verificamos mais resistências, já os estudantes das últimas fases perceberam esta modificação e não encontraram dificuldades com a navegação e com as ferramentas no Ambiente. Essa modificação só foi possível porque a equipe de *designers* conhecia o perfil do estudante do curso de Pedagogia e seus objetivos, sendo assim, foi possível realizar uma alteração que não dificultasse a interatividade do estudante no curso, mas que garantisse a todos, incluindo os estudantes com deficiência, um ambiente acessível.

A organização e tratamento dos conteúdos de cada disciplina também foi modificada pelo *designer* instrucional. A partir de 2013, e, sobretudo, de 2014, a divisão de um DI por fase possibilitou o planejamento e uso mais adequado das ferramentas disponíveis no AVA. Como o DI participa de todo o fluxo de produção das disciplinas, ele pode propor

ao professor diferentes ferramentas e recursos para as atividades de aprendizagem e organização de conteúdo. Como no caso da ferramenta “envio de arquivo”, que é bastante utilizada pelos professores do Cead/Udesc, em que o DI sugeriu também o uso de outros recursos para compor esta atividade. Além da sugestão de uso de artigos e textos científicos, propôs-se, também, o uso de imagens e vídeos como recursos para a construção do enunciado da atividade. Se uma disciplina utiliza *wikis*, por exemplo, outra pode fazer uso de questionário, ou de fóruns, glossário, ou, ainda, utilizar duas ferramentas na mesma atividade, como o fórum e o envio de arquivo.

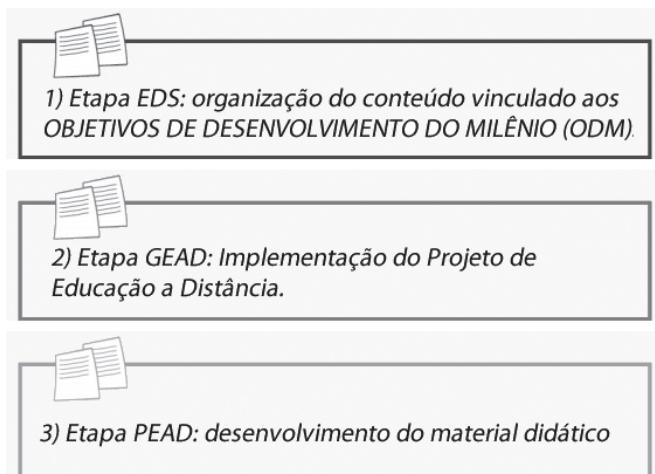
A escolha do recurso em relação à atividade de aprendizagem é feita de forma colaborativa entre o DI e o professor. Essa interação tem dado bons resultados para o desenvolvimento do curso. A experiência de criação do Trabalho Final realizado para a 7ª fase explicita, de forma clara, esta interação, ao trabalhar a articulação entre três disciplinas da fase, trazendo soluções interessantes para a aprendizagem a Distância.

Outra questão importante a destacar é a articulação entre as disciplinas em uma mesma fase do curso. Essa articulação tem dado resultados positivos, pois o princípio da interdisciplinaridade, que é um dos fundamentos do curso de Pedagogia, se desenvolve na prática e no cotidiano dos estudantes. As disciplinas de Gestão da Educação a Distância (Gead), Produção de Materiais Didáticos para EaD (Pead) e Educação para a Sustentabilidade (EDS) definiram conteúdos compartilhados para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem. O tema de referência foi ‘Objetivos do Milênio’ e envolveu diferentes assuntos e conteúdos de cada disciplina implicada nessa situação de aprendizagem.

A atuação do DI nesse trabalho envolveu uma solução didática, a partir de uma proposta de navegação entre os *links* ou páginas *web*, estabelecendo critérios de avaliação específicos para cada disciplina, ou seja, o estudante faz o mesmo trabalho para as três disciplinas, porém com o olhar de cada professor da disciplina avaliando o processo e o conteúdo.

Assim, o trabalho pôde ser dividido em três etapas de navegação da atividade, passando pela organização do conteúdo vinculado aos ODM, a implementação de um projeto de EaD e o desenvolvimento de um material didático, conforme a Figura 7.

Figura 7 – Etapa do Trabalho Final



Fonte: AVA/Cead (2015).

Assim, na primeira etapa de EDS, foi feita a leitura e organização dos conteúdos vinculados aos ODM; na segunda etapa de Gead, o estudante planeja e implementa um projeto de EaD, que envolve a criação de um ambiente interativo; e, na terceira etapa de Pead, o estudante desenvolve um material didático para ser disponibilizado neste ambiente.

A experiência de interação da equipe multidisciplinar culminou em uma atividade interdisciplinar, ao permitir articular conceitos e propor a integração do trabalho, contribuindo, dessa forma, para o aprendizado do estudante.

Essas práticas evidenciam a importância do *designer* instrucional no planejamento de cursos para EaD, uma vez que possibilitam a integração entre os fatores técnicos, gráficos e pedagógicos, potencializando a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc considera a integração entre os profissionais do *design* instrucional e gráfico. Essa integração de fatores pedagógicos, gráficos e técnicos possibilita um ambiente motivador e interativo, no qual o estudante de EaD possa atuar de forma autônoma e crítica. (BEHAR, 2009).

Elementos do design instrucional no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc

A nova metodologia do curso, implementada a partir de 2013, atribuiu um novo papel ao *designer instrucional*. Essas novas atribuições, que garantiram a presença de um *designer instrucional* para cada fase do curso de Pedagogia, possibilitaram o uso mais adequado dos recursos digitais disponíveis no AVA.

As práticas que serviram de exemplo para este estudo só foram possíveis porque, no Cead/Udesc, o *design instrucional* atua em conjunto com a equipe multidisciplinar, de forma colaborativa, em um processo de identificar problemas de aprendizagem, propondo soluções adequadas, não utilizando os recursos digitais apenas como um fim em si mesmo, mas como forma de potencializar a reestruturação de práticas pedagógicas significativas.

REFERÊNCIAS

AVA/CEAD. Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.moodle.udesc.br/>>. Acesso em: 13 jul.2015.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

NICOLAU, Marcos et al. Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce. **Revista Temática**, ano VI, n. 08, 2010.

PANDINI, C. M. C.; UNGLAUB, T. R. R. A prática pedagógica mediada pelas tecnologias no curso de pedagogia a distância: uma proposta de democratização do fazer pedagógico. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. 2011.

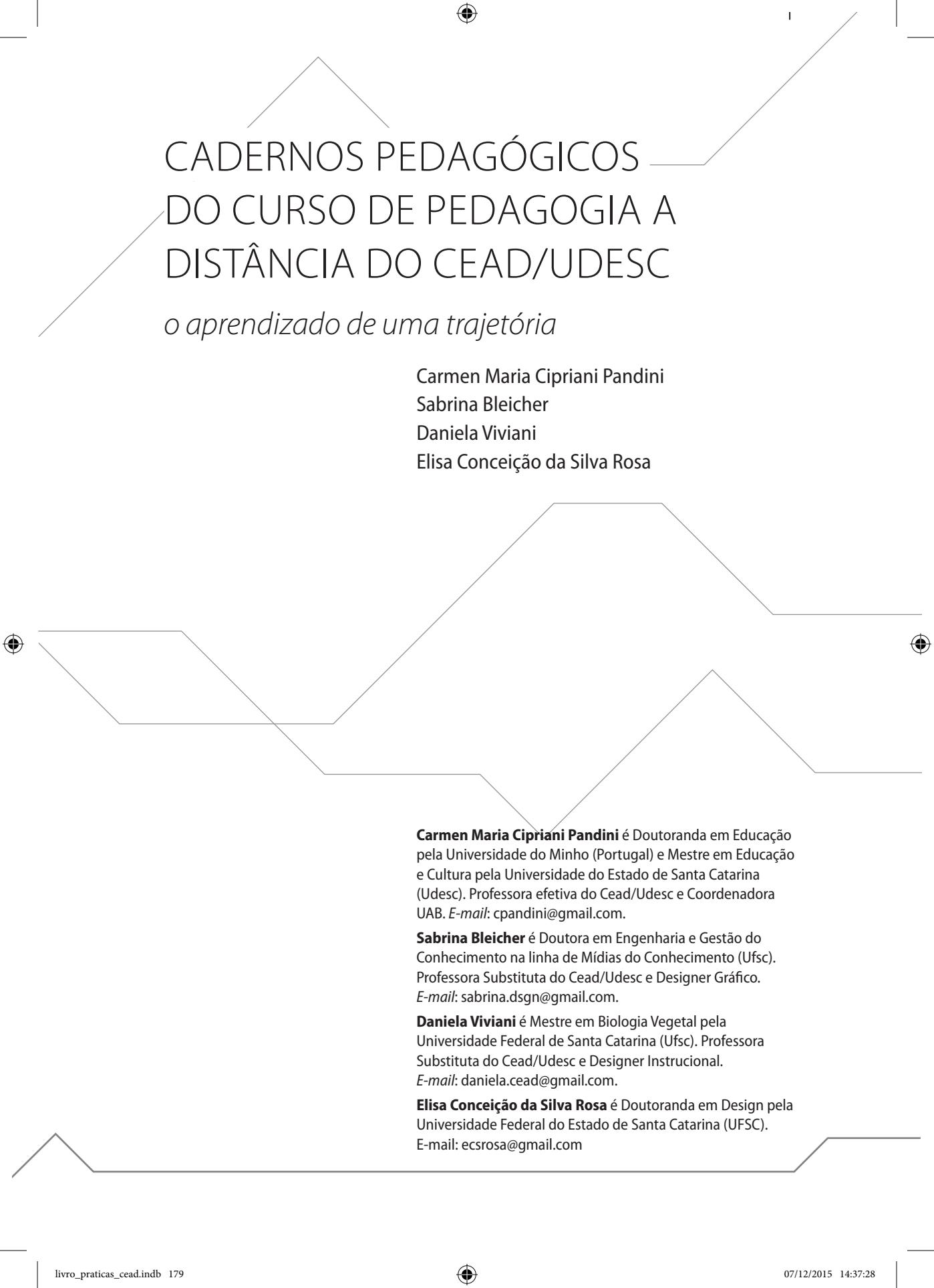
PANDINI, C. M. C. **Manual do Estudante**. Curso de Pedagogia a Distância: DIOESC: Florianópolis, 2011.

SANTOS, Waleska dos. A utilização de imagens na construção do material didático na EAD. **3º Simpósio de Educação e Comunicação: Infoinclusão possibilidades de ensina e aprender**. Edição Internacional. 2012.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Imagens digitais, cibercultura e design em EaD. **III Simpósio Falando Sobre EAD: Abrangências e Possibilidades**, v. 3, 2004.

TAÚ, A. C.; DELPIZZO, G. N.; ABREU JÚNIOR, I. W. de; SANTANA; S. N. Estratégia Criativa de uso da ferramenta Moodle. **VII Seminário de Formação Continuada: Problematizando à Docência Compartilhada na Educação a Distância**. Florianópolis/SC. 2013.

TORREZZAN, C. A. W.; BEHAR, P. A. Design Pedagógico de Materiais Educacionais Digitais. 5. In: **Anais do V Congresso Nacional de Educação Superior a Distância**. 2008.



CADERNOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DO CEAD/UDESC

o aprendizado de uma trajetória

Carmen Maria Cipriani Pandini
Sabrina Bleicher
Daniela Viviani
Elisa Conceição da Silva Rosa

Carmen Maria Cipriani Pandini é Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professora efetiva do Cead/Udesc e Coordenadora UAB. *E-mail:* cpandini@gmail.com.

Sabrina Bleicher é Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento na linha de Mídias do Conhecimento (Ufsc). Professora Substituta do Cead/Udesc e Designer Gráfico. *E-mail:* sabrina.dsng@gmail.com.

Daniela Viviani é Mestre em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professora Substituta do Cead/Udesc e Designer Instrucional. *E-mail:* daniela.cead@gmail.com.

Elisa Conceição da Silva Rosa é Doutoranda em Design pela Universidade Federal do Estado de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* ecsrosa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao acompanhar a história da educação, percebe-se que, ao longo dos tempos, surgem novos paradigmas, concepções e tendências educacionais que transformam e (re)definem conceitos e modos de fazer, além de orientar práticas e processos educacionais no sentido de ordenar lógicas em função de demandas e necessidades. Estas estão vinculadas a um modelo e conceito de sociedade, a exemplo do que escreve Castells (2002, p. 287), que é “[...] no coração do paradigma sociotécnico, que se constitui, na realidade, a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e comunicação”.

Assim, a Educação a Distância (EaD) surge como uma modalidade de educação com características próprias e diferenciadas, maximizando formas de produzir e disseminar conhecimento, permitindo que mais pessoas tenham acesso aos serviços educacionais.

Nesse contexto, a EaD ganha respaldo nos espaços de discussão sobre o papel da educação no atual contexto social, pois se consolida como um elemento importante na democratização do ensino e no atendimento a grandes contingentes populacionais. (CASTELLS, 2002; MORAN, 2000; ALENCAR, 2001).

Para Averbug (2003), o sucesso de qualquer iniciativa na EaD está, geralmente, alicerçado em três componentes principais: (I) na qualidade do sistema de tutoria e acompanhamento; (II) no engajamento efetivo dos alunos na dinâmica proposta; e (III) na natureza do material didático empregado.

Portanto, no que tange aos elementos que envolvem o desenvolvimento de projetos em EaD e que constituem as especificidades da modalidade para o processo de ensino e aprendizagem, destacam-se os materiais e recursos didáticos.

Considera-se material didático todo e qualquer recurso que utiliza uma mídia como suporte para a comunicação e que pode ser utilizado no contexto educativo, a fim de auxiliar a mediação pedagógica, o processo de desenvolvimento de conhecimento e promover a aprendizagem em acordo com a configuração pedagógica da instituição que representa. (FERNANDEZ, 2009; BRITO; BELÃO, 2012; SILVA; SPANHOL, 2013).

O presente artigo tem como objetivo descrever a *expertise* criada, desenvolvida e aprimorada ao longo de quatro anos (2011-2014) de produção dos Cadernos Pedagógicos do curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), por meio do financiamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para tal, descreve-se o relato da experiência da equipe multidisciplinar de materiais didáticos do Cead/Udesc, envolvida nesse processo a partir de três etapas que marcaram o citado período: (I) O início da produção - diretrizes adotadas e percepções iniciais; (II) Adaptações - adequações do processo para o contexto, novo projeto gráfico e instrucional e o trabalho integrado; (III) Amadurecimento - a avaliação do resultado por meio de um grupo focal, que buscou avaliar os mais de cinquenta cadernos pedagógicos produzidos. Por fim, essa experiência permitiu o desenvolvimento de pesquisa e de inovação que contribuiu com boas práticas para o desenvolvimento do *design* instrucional, do *design* gráfico e dos direitos autorais ligados a EaD, que, em conjunto, somam um novo e experiente olhar sobre a produção de materiais didáticos impressos em cursos e programas a Distância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIRETRIZES DE AÇÃO

O relatório do Censo EaD da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2014) destaca que, dentre as principais mídias utilizadas na EaD, praticamente todas as instituições brasileiras (91,6%) fazem uso de obras escritas (textuais) em seus cursos, sendo que aproximadamente 40% disponibiliza seus textos escritos para o *download* e/ou impressão; 32,1% faz uso de apostilas, livros, guias em forma impressa com distribuição. Dessas, 10,8% realiza a distribuição pelo correio e 21,3% entrega o material impresso diretamente ao aluno.

Para Moore e Kearsley (2013, p. 100), o texto é, sem dúvida, a mídia mais comum na EaD e "mesmo com o crescimento da comunicação *on-line* que usa a comunicação escrita, a maioria dos textos ainda é veiculada na forma impressa". Mesmo que os *tablets*, *kindles* e outras possibilidades midiáticas e tecnológicas possam mudar um dia esse fato, atualmente, não há como negar a relevância do material impresso nessa modalidade de ensino, fato que pode ser justificado por diversas razões. Primeiro, porque o material impresso pode

assumir diversos formatos: livros, artigos, capítulos, manuais, guias de estudo etc. Depois, apesar de existirem livros muito caros, os materiais impressos também podem ser muito econômicos e facilmente distribuídos pelos correios ou por serviços de entrega privados. Além disso, «as habilidades criativas de redação e ilustração, bem como a capacidade para produzir relacionada à impressão ou duplicação estão amplamente disponíveis». (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 100). Sob a perspectiva dos alunos e dos professores, trata-se de um recurso familiar sobre o qual já se têm compreensão suficiente a respeito de como utilizá-lo para obter o máximo dele na relação com a formação.

Como suporte, são portáteis, não se deterioram ou quebram facilmente, sendo, por conseguinte, confiáveis e convenientes para as mais diversas situações. (MOORE; KEARSLEY, 2013). Em pesquisa realizada com alunos de especialização em EaD na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brito e Belão (2012) concluíram que a preferência dos alunos que estudam na modalidade a distância por materiais impressos, mesmo diante de tantas outras mídias disponíveis, se dá por ser esse um recurso adaptável ao ritmo dos alunos, de fácil manuseio, fácil acesso e que dispensa o uso de equipamentos auxiliares, além do fato de ser um recurso que facilmente se integra com as demais mídias, sem necessidade de exclusão de uma por outra. Além disso, na mesma pesquisa, conclui-se que «[...] o material impresso continua a ter função-chave no processo de ensino-aprendizagem, quer seja a única mídia utilizada ou servindo de apoio de outras mídias». (BRITO; BELÃO, 2012, p. 85). Os autores da pesquisa complementam ainda que: «[...] mesmo no caso de cursos através da internet, os alunos tendem a imprimir os textos». (BRITO; BELÃO, 2012, p. 85).

Assim sendo, este artigo embasa, no exposto, sua justificativa e relevância ao considerar a predominância da utilização desse tipo de recurso pedagógico nos cursos de EaD em nosso país.

Ainda em relação ao material didático impresso, convém destacar que a concepção, a criação, o desenvolvimento e a implementação desse recurso caracteriza-se por ser essencialmente um trabalho realizado em equipe (SARTORI; ROESLER, 2005; MOORE; KEARSLEY, 2013), que, de modo geral, é realizado por um grupo multidisciplinar, composto por profissionais de diversas áreas do conhecimento e diferentes experiências. Nesse sentido, essa tendência favorece o desenvolvimento de competências, criando importantes comunidades de práticas e, consequentemente, o desenvolvimento profissional.

O objeto de trabalho desta equipe é o tratamento da informação e do conteúdo desenvolvidos pelos professores, com a finalidade de encontrar as melhores alternativas e soluções didático-pedagógicas e de linguagem para facilitar o processo de ensino e aprendizagem na modalidade a Distância. Fernandez (2009, p.400) corrobora a supracitada afirmação ao expor que:

[...] um material didático impresso de qualidade é o resultado de um trabalho compartilhado [...] entre especialistas no conteúdo, responsáveis pela seleção e produção do texto bruto (ou seja, aquele que ainda não sofreu tratamento pedagógico), de exemplos, de exercícios, pela indicação de ilustrações técnicas, entre outros, e de especialistas na elaboração pedagógica de materiais impressos para EaD, responsáveis pelo tratamento pedagógico do texto, pela comunicação dialogada, pela validação e avaliação do material. [...] esses especialistas, junto a outros de programação visual, ilustração e diagramação, garantem que a qualidade do material abranja todos os aspectos de forma e de conteúdo.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed), orientam que os docentes responsáveis pela produção dos materiais didáticos trabalhem em uma equipe com múltiplas competências (contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros). De modo geral, essas equipes são multidisciplinares e compostas por especialistas em *design* instrucional (DI), *design* gráfico (DG), revisores de textos e professores autores ou conteudistas (especialistas no conteúdo necessário à formação).

O *designer* instrucional e o *designer* gráfico atuam em estreita parceria e reúnem competências que se complementam na execução do projeto e da demanda. Assim, o *designer* instrucional tem como função identificar um problema (ou uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução didática para esse problema. Já o *designer* gráfico atua no processo criativo que utiliza imagens e textos para comunicar mensagens, ideias e conceitos. Como afirma Thomé (2007), sempre que uma publicação for coerente com o projeto gráfico proposto para o curso de Educação a Distância e com o conteúdo trabalhado, o *design* gráfico e o instrucional estarão estabelecendo com o aluno uma relação de pertencimento, identidade e familiaridade.

O revisor de texto é aquele especialista que, em uma publicação didática impressa, procura garantir a clareza e a coerência do que se escreve, sendo responsável pela revisão ortográfica, formatação e apresentação da informação dentro da norma-padrão da língua culta.

Um projeto gráfico e instrucional de um recurso didático envolverá “um conjunto de preocupações técnicas e pedagógicas que precisam ser consideradas e respeitadas, sob pena de produzirem resultados muito aquém dos esperados”. (FERNANDEZ, 2009, p. 399). Nesse conjunto de preocupações pedagógicas e técnicas estão as características do educando que utilizará o material, a qualidade da linguagem adotada, a relevância do conteúdo, a adequação da inserção dos elementos formais (tais como ilustração, texto e a consequente programação visual), o respeito à autoria e o caráter de parceria entre os especialistas. (FERNANDEZ, 2009).

Twemlow (2007) afirma que todos os elementos do projeto gráfico e instrucional de uma publicação impressa, desde o posicionamento das notas de rodapé ou do número de páginas até o tratamento das informações, das bibliografias e dos índices – quando tratados tanto com propriedade como com imaginação – podem transformar um livro de uma ferramenta utilitária num objeto apreciado e duradouro. Assim, muitas das definições que são adotadas dentro de um material didático impresso devem ser determinadas pela natureza do seu conteúdo. Nesse sentido, Haslam (2007) ilustra que o projeto gráfico e instrucional deve harmonizar-se com o conteúdo, de modo que o leitor possa ser guiado por meio das informações, acessando-as com rapidez. Tendo em mente o público-alvo, tomam-se as decisões considerando todos os elementos que irão compor a página.

Essa forma de *design* funcional para a leitura é ainda mais eficiente quando a influência do *designer* sobre o *layout* da página passa quase despercebida ao longo do processo de leitura. [...] Assim, o leitor irá sentir segurança na disposição do texto e será capaz de se concentrar na mensagem do autor, navegando suavemente através das páginas. (HASLAM, 2007, p. 143, grifos nosso).

No curso de Pedagogia (Cead/Udesc) que se apresenta como fonte, base de dados e conhecimento para a escrita deste artigo, adota-se, para cada disciplina, um material didático impresso, denominado Caderno Pedagógico, que faz parte de um conjunto de elementos disponíveis aos acadêmicos no seu processo de formação. Para elaboração

desse material, segue-se um projeto gráfico e instrucional pré-definido pela equipe multidisciplinar, que é composta de especialistas em diferentes áreas e que executam distintas funções previstas para a implementação das soluções didáticas, textuais e gráficas que incidem na produção do material. Como o objetivo deste artigo é descrever a *expertise* criada, desenvolvida e aprimorada ao longo de quatro anos (2011-2014), nos quais foram produzidas as primeiras edições de todos os Cadernos Pedagógicos das oito fases do curso, descreve-se, a seguir, o relato de experiência da equipe multidisciplinar¹ de materiais didáticos envolvida neste processo.

DESENVOLVIMENTO

Etapa I: o início da produção, diretrizes adotadas e percepções iniciais

A organização curricular do curso de Pedagogia (Cead/Udesc) comprehende oito fases, com um total de 56 disciplinas. Os estudos são realizados a Distância com atividades presenciais nos polos de EaD. Os materiais didáticos constituem um conjunto de mídias e recursos que comprehendem o Caderno Pedagógico impresso (disponível também na versão *online*); o Manual do Aluno; Manuais Instrucionais; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Vídeo e *Webaulas* gravadas; e também *Webconferências* previamente preparadas pela equipe multidisciplinar e que são transmitidas de modo síncrono aos Polos de EaD.

Os Cadernos Pedagógicos são organizados didaticamente a partir da ementa e objetivos da disciplina e estruturados tendo como característica uma linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante; páginas introdutórias, que fornecem ao estudante uma visão geral do conteúdo que será estudado; objetivos de aprendizagem, que detalham quais competências o estudante deverá alcançar ao fim do estudo; e indicação de bibliografias e *sites* complementares, por meio de uma seção denominada

1 A produção dos recursos e materiais didáticos, incluindo as diferentes mídias para diferentes suportes é desenvolvida no Laboratório de Desenvolvimento e Produção de materiais didáticos para a EaD, do Cead/Udesc. É nesse espaço que as equipes atuam, com o acompanhamento da Coordenação do Laboratório.

“Saiba Mais”, que destina-se ao aprofundamento e complementação da aprendizagem. Além disso, compõem a estrutura de cada caderno pedagógico: seções de síntese dos conteúdos centrais e de destaque, seções de atividades de aprendizagem com caminhos e orientações para as respostas, que abordam as principais temáticas tratadas ao longo do material, com o objetivo de promover uma reflexão crítica e exploratória sobre o conteúdo. Todos esses elementos pré e pós-textuais são consideradas como pedagogicamente essenciais, e buscam, também, cumprir os pressupostos orientados pelo Ministério da Educação (MEC, 2007) quanto aos referenciais de qualidade para a EaD.

O primeiro projeto gráfico e instrucional foi criado no ano de 2011 e ficou em vigência até 2012, abrangendo a produção dos materiais didáticos impressos da primeira e da segunda fase do curso.

Para além dos recursos e definições pedagógicas, sentiu-se a necessidade de diferenciar os materiais entre as disciplinas e entre as fases do curso, no sentido de ajudar o acadêmico recém-inserido na Universidade a identificar a disciplina e a fase do curso. Assim, foram definidos padrões cromáticos para cada fase. Para as capas, manteve-se o mesmo padrão de cores, o nome da disciplina foi colocado em evidência e foram selecionadas imagens de bancos *on-line* livres de direitos autorais, relacionadas a algum aspecto do conteúdo do caderno, conforme é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Exemplos de capas dos cadernos pedagógicos da 1^a e 2^a fase



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Além da diferenciação de cores, este primeiro projeto gráfico e instrucional também previa elementos gráficos de apoio específicos, que foram definidos para separar ou evidenciar espaços e tipos de informações diferentes de acordo com o conteúdo; tais recursos foram compostos por ícones e caixas de destaque². Além disso, também foram utilizados, com a mesma função descrita acima, tabelas, gráficos e quadros, bem como imagens e ilustrações. As imagens internas, em sua maioria, foram extraídas de páginas *on-line* e a devida referência da fonte era descrita nas páginas finais. Quando as imagens não possuíam dimensões e resoluções adequadas para impressão, eram substituídas por outras similares para manter a qualidade da impressão.

Ressalta-se que este primeiro projeto gráfico e instrucional foi desenvolvido e implementado pela equipe multidisciplinar de produção de material didático do Cead/Udesc, a qual começou a ser estruturada para a produção de Cadernos Pedagógicos no primeiro semestre do ano de 2010. Nesse momento inicial, o processo de produção ainda era incipiente e mapeado de modo simples. O trabalho da equipe multidisciplinar se desenvolvia de forma sequencial e com etapas bem definidas. Primeiramente, os autores produziam o conteúdo, que, posteriormente, passava pelos *designers* instrucionais, pareceristas *ad hoc*³, revisores ortográficos e *designers* gráficos que finalizavam o material e enviavam para a impressão. A equipe seguia, portanto, um fluxo de trabalho, desenvolvido pelo Centro de EaD, com o objetivo de que todas as etapas do processo cumprissem os prazos e possibilidadessem a todos os agentes participantes da produção do material a visualização, tanto da estrutura institucional quanto da pedagógica, dentro da qual o projeto do Caderno estava inserido. O fluxo auxiliou a equipe a compreender melhor, dentre outras necessidades, quais aquelas que seriam emergentes, em termos de recursos humanos e tecnológicos, para promover gradativamente as formas de acesso ao conhecimento, considerando as exigências do projeto pedagógico do curso e visando atender ao que é estabelecido pelo MEC para validação e avaliação de cursos a Distância.

2 Ver exemplo no Quadro 1.

3 O parecerista *ad hoc* é um profissional de comprovada competência na área de conteúdo em questão e faz a análise científica e técnica do conteúdo desenvolvido, tendo como base a ementa da disciplina e critérios de análise definidos pelas Instituições como, por exemplo, coerência no conteúdo, linguagem, problematizações, questões de avaliação, bibliografia utilizada, entre outros aspectos.

Com o passar do tempo e com o conhecimento mais aprofundado do projeto gráfico e instrucional, bem como do fluxo de produção dos Cadernos Pedagógicos, o trabalho passou a ser acompanhado informalmente por todos os participantes da equipe, os quais trabalham no mesmo ambiente. Este fato facilitou a comunicação, a discussão e a reflexão de diferentes tópicos apontados pelos agentes envolvidos. Apesar de formalmente as etapas apresentarem-se separadas no fluxo de trabalho, tornou-se comum a equipe adotar uma prática colaborativa. Considera-se que, nesse momento, essa forma de atuação colaborativa da equipe multidisciplinar deu origem a uma atuação integrada dos agentes envolvidos, especialmente no âmbito do trabalho do *designer* gráfico e do *designer* instrucional⁴, que deu origem, como consequência, às adequações do processo para o contexto e a um novo projeto gráfico e instrucional.

Etapa (II) Adaptações: adequações do processo para o contexto - novo projeto gráfico e instrucional e o trabalho integrado

Com o objetivo de progredir em novas direções, a produção dos Cadernos Pedagógicos passou, com o seu próprio desenvolvimento, a se alicerçar em algumas premissas básicas defendidas na citação a seguir:

Sendo fruto da criatividade dos seus elaboradores, o material didático impresso [MDI] pode e deve estar sempre se renovando, buscando novas possibilidades. O MDI utiliza uma tecnologia que não é nova, mas sua modelagem e seu conteúdo podem ser atuais e, em alguns casos, inovadores.

O MDI deve refletir uma proposta pedagógica que rompa com fórmulas prontas e crie desafios cognitivos para os alunos. É preciso ousar e buscar novas possibilidades para o MDI, desenhandos cursos onde o uso dos materiais não ocorre de forma linear, que sejam inovadores desde a sua estrutura, passando pela proposta de atividades, pela linguagem utilizada e pelas formas de avaliação da aprendizagem proporcionada. (AVERBUG, 2003, p. 12).

4 Importante destacar um ponto de força neste processo, que é a articulação, desde o início da implantação dos profissionais instrucionais e gráficos, cujo projeto foi definido em conjunto, tendo como pressupostos os aspectos relativos aos âmbitos de cada área.

Cabe destacar que a equipe multidisciplinar de produção de material didático do Cead/Udesc passou a compor um método de trabalho integrado e, nessa prática, tornou-se necessário o contato ativo entre os agentes durante a elaboração dos materiais, para que o processo de inovação e melhoria fosse contínuo e para que as linguagens pedagógicas, didáticas, instrucionais, gráficas e estéticas atuassem de modo conjunto. Essa tendência criou conteúdos consistentes e atrativos, contribuindo com a construção da autonomia no processo de (re) construção e apropriação de conhecimento envolvido na formação do acadêmico.

Assim, *designers* gráficos, instrucionais, revisores e professores especialistas se organizaram de maneira compartilhada ao longo do processo de elaboração dos Cadernos Pedagógicos, nos quais cada conteúdo foi tratado particularmente. Essa prática teve como resultado a consolidação de um novo e detalhado fluxo de produção que, apesar de ainda se apresentar linear e sequencial, na prática, passou a ter ações desenvolvidas de modo mais colaborativo. De modo geral, o processo de produção continuou a ser iniciado com o *designer* instrucional recebendo o conteúdo do autor e adequando-o ao projeto instrucional da instituição. Mas cabe lembrar que, nessa etapa, *designers* instrucionais muitas vezes se encontravam diante de algumas limitações, seja a de sugerir imagens, ilustrações e recursos gráficos face às restrições em relação à produção gráfica (o projeto gráfico foi previsto com duas cores somente e não inteiramente colorido) ou então os *designers* gráficos sentiam-se restritos às sugestões feitas no material, que não deixavam claras as ações que deveriam representar. Assim, durante as atividades dessa etapa, tornou-se prática a troca de informações entre *designer* gráfico e instrucional, no sentido de identificarem, em conjunto, quais seriam as ideias que melhor contemplariam os requisitos apontados. Atualmente, após elencar, de forma integrada, ideias passíveis de utilização, traça-se a melhor estratégia de solução para a questão levantada e essa ideia segue para a aprovação do professor autor ou conteudista.

Essa atuação colaborativa demandou mais tempo para a elaboração dos recursos gráficos, porém, trouxe para o material didático mais qualidade na apresentação das informações, conteúdo e forma. Com isso, foi necessário realizar adaptações no primeiro projeto gráfico e instrucional, de modo a adequá-lo às novas formas de atuação da equipe.

Nesse sentido, o projeto gráfico e instrucional, desenvolvido pela própria equipe multidisciplinar no ano de 2013 e que ainda segue em vigência, prevê o foco no conteúdo

e, por isso, é mais "limpo", ou seja, menos recursos de caixas destaque e com ícones, que, salvo algumas exceções, inserem-se na mancha textual, sem a necessidade de contornos que, em sua maioria, eram demorados para serem desenhados.

Alguns ícones também foram redesenhados com o objetivo de imprimir ao Caderno Pedagógico um caráter mais icônico e adulto. Os ícones tipo "boneco", utilizados intensamente no primeiro projeto gráfico, também foram excluídos e substituídos por recursos diferenciados, conforme pode ser observado no quadro comparativo a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Comparativo entre projetos gráficos (2011 e 2013)

ÍCONE	PROJETO GRÁFICO 2011	PROJETO GRÁFICO 2013
Conceito	 <p>Essa abordagem pode ser definida como o campo da Antropologia que estuda a natureza física do homem, procurando conhecer suas origens e evolução, sua estrutura anatômica, seus processos fisiológicos e as diferentes características "raciais" das populações humanas antigas e/ou modernas.</p>	 <p>A globalização é um fenômeno social que atinge a escala global. Consiste principalmente na integração econômica, social, cultural e política entre vários países. Sua origem é atrelada às várias transformações e/ou evoluções dos modos de produção.</p>
Exemplo	 <p>Exemplo Quando Lévi-Strauss publicou, em 1949, "As estruturas elementares de parentesco", analisando os sistemas de matrimônio e parentesco dos aborígenes australianos, demonstrou como as alianças matrimoniais eram importantes para a estrutura social daquele grupo do que os laços de sangue.</p>	 <p>Sabe-se que água é uma combinação de hidrogênio e oxigênio. Esses dois elementos, estudados isoladamente, são combustíveis e combustíveis, respectivamente. Chamam-se, portanto, de propriedades emergentes, as que aparecem quando os elementos interagem, nesse caso, a água propriamente dita.</p>
Para refletir	 <p>Você acha que é possível fazermos um paralelo entre a metodologia da descrição densa de Clifford Geertz e a proposta pedagógica de Paulo Freire? A descrição densa da escola pode se tornar um grande instrumental para que você, ao conhecer minuciosamente a realidade da escola onde atua ou atuará, proponha projetos de intervenção para a melhoria daquela realidade. Quanto mais você "entrar" nessa realidade, maior será o seu potencial para intervir nesse espaço, desde que leve em consideração a ação daqueles que fazem cultura naquele espaço.</p>	<p>QUESTÃO PARA REFLETIR! Você já ouviu falar em "privatização da água"? Como você comprehende essa questão? A água é um direito ou uma mercadoria?</p>
Atenção	 <p>A Importância da etnografia, feita através da descrição densa, está, portanto, em perceber as particularidades de cada cultura pelo ponto de vista de quem a faz.</p>	 <p>Nesse contexto, a natureza passa a ser vista como um "objeto" de exploração capitalista.</p>
Pergunta	 <p>Mas, afinal, o que é relativismo?</p>	 <p>Você saberia identificar algumas dessas transformações? Pense um pouco sobre isso, antes de prosseguir a leitura!</p>
Comentário	 <p>Para Geertz, é crucial que façamos a "leitura da leitura" que os "nativos" fazem de sua própria cultura. Por isso insiste nessa questão, reforçando sempre que os escritos etnográficos que desenvolvemos é aquilo que normalmente chamamos de dados são, na realidade, nossa própria construção das construções de outras pessoas e do que elas e seus iguais se propõem.</p>	 <p>Dessa forma, o espaço geográfico gradativamente sofreu alterações nas suas paisagens, ou seja, a natureza foi sendo substituída pela paisagem cultural e/ou humanizada.</p>

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Práticas pedagógicas na educação a distância: reflexões, experiências e processos

O atual projeto gráfico e instrucional centra-se no desenvolvimento de recursos que facilitam a compreensão de informações complexas e inter-relacionadas. Nesse sentido, privilegiou o uso de infográficos, esquemas, diagramas - que organizam a informação de forma sistemática - além de tabelas e quadros, que são trabalhados de forma mais livre graficamente. Optou-se pelo uso de imagens mais conceituais, o que torna o material mais dinâmico e atrativo.

A equipe multidisciplinar também passou a se preocupar, com mais atenção e cuidado, com as questões de direitos autorais e autorização para o uso de imagens. Para as imagens internas do Caderno Pedagógico, o novo projeto gráfico e instrucional prevê apenas o uso de imagens livres de direitos autorais de bancos de imagens *on-line*, ou então, imagens produzidas pelo próprio autor ou pela própria equipe. As imagens das capas também passaram a ser compostas somente com fotografias produzidas pelos próprios especialistas da equipe multidisciplinar (ver exemplos na Figura 2).

Figura 2 – Exemplos de capas dos Cadernos Pedagógicos da 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a fase



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Desse modo, diante das modificações e novas práticas desenvolvidas, sentiu-se a necessidade de consolidar os processos adotados e classificá-los a partir de uma análise externa. O resultado da análise realizada está descrito no próximo tópico, que foi intitulado tal qual é entendido no âmbito da equipe, como uma etapa de amadurecimento.

(III) Amadurecimento: a avaliação do resultado do processo por meio de um grupo focal

Nessa etapa de amadurecimento, novamente houve a preocupação com a qualidade do material, pois adotou-se como premissa que para qualquer recurso didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo quanto da forma, é necessário facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, e, portanto é importante passar por algum tipo de processo de avaliação, com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando ao seu aperfeiçoamento. (MEC, 2007). Como procedimento metodológico para essa ação, foi realizada uma avaliação por meio de um grupo focal, realizado em dois momentos com dois grupos diferentes. O primeiro deles, com os tutores presenciais dos polos do curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc, ocorreu durante um grupo de trabalho realizado no evento de Formação da Equipe Pedagógica do Cead, realizada presencialmente com os tutores envolvidos no curso, nos dias 23 e 24 de julho de 2014. O segundo grupo focal foi realizado com os acadêmicos do curso da 7^a fase do polo de Florianópolis, no dia 07 de outubro de 2014.

O objetivo de um grupo focal é «compreender, explorar e descobrir, o que faz com que as discussões sejam relativa e necessariamente desestruturadas» (COSTA, 2010, p. 181); e, de modo geral, não há restrições quanto ao número de participantes, no entanto, Costa (2010) considera que grupos entre oito a doze pessoas já têm condições para gerar um resultado relevante. Para orientar a discussão nos grupos, um roteiro de perguntas básicas sobre os Cadernos Pedagógicos foi elaborado para cada um e utilizado pelos moderadores – especialistas da própria equipe multidisciplinar de produção de material didático do Cead/Udesc – que ficaram responsáveis pela condução dos debates.

Acadêmicos e tutores presenciais colaboraram com diversos comentários, sempre conduzidos pelo moderador, e a discussão deu origem a diversos depoimentos que foram

gravados e transcritos. Para descrição e apresentação dos dados, os seguintes tópicos foram considerados: leitura integral do Caderno Pedagógico; a parte/seção (iniciando o estudo, aprenda mais, síntese...) dos Cadernos mais discutida; realização das atividades propostas no Caderno; satisfação em relação aos esquemas e infográficos; uso e leitura do Caderno Pedagógico em dias de webconferência; uso do arquivo digital do Caderno Pedagógico disponibilizado no *Moodle*; utilização das sugestões do “Aprenda Mais”; acessibilidade da linguagem para o entendimento dos conteúdos; Caderno Pedagógico como elemento esclarecedor para a realização das atividades; e, para o tutor presencial, o conteúdo do Caderno Pedagógico é esclarecedor para solucionar/responder as dúvidas dos alunos no AVA ou presencialmente.

Na sequência, serão apresentados os principais aspectos destacados tanto pelos tutores presenciais quanto pelos acadêmicos do Polo de Florianópolis.

Em relação à **leitura dos Cadernos**, no grupo focal realizado com os tutores, eles salientaram que os alunos não desenvolveram a prática de ler o caderno pedagógico; no entanto, ele ainda é um elemento fundamental ao desenvolvimento da formação, ainda que a falta de tempo tenha sido apontada, por parte dos tutores, como obstáculo à dedicação integral à leitura e estudo, como se sugere na EaD.

Por parte dos acadêmicos, a narrativa foi a de confirmar a falta de tempo para leitura completa do material, e que, portanto, acabam lendo mais as sínteses e os comentários das atividades. Um estudante salientou que “*a síntese é a parte mais lida, mas seria ideal ler todo o caderno para as provas*” (Estudante A.M., 2014).

A **divisão do Caderno** em seções e subitens: para os tutores, os acadêmicos se interessam pela leitura do “Iniciando o estudo” e a “Síntese do capítulo”. Sem o aprofundamento, acabam tendo dificuldades para realizar as atividades. Já os acadêmicos não percebem a necessidade das páginas introdutórias e utilizam os comentários das atividades como fonte de consulta para visualizar as informações do Caderno como um todo.

As **atividades propostas no Caderno**, em sua maioria, não são respondidas pelos acadêmicos. Essa resposta foi consensual entre tutores e estudantes, no entanto, os

comentários dessas atividades, ao final do Caderno, foram apontados como fonte de consulta e prática desenvolvida para se prepararem para as avaliações obrigatórias.

Sobre a **satisfação em relação aos esquemas e infográficos** presentes no material, também houve consenso entre acadêmicos e professores sobre este tópico, pois ambos relataram que eles auxiliam no entendimento e melhoram a visualização das informações. Muitos falaram que o uso de cores, esquemas e gráficos tornou o material mais atrativo e facilitou a apropriação dos assuntos. Um dos acadêmicos narrou que utiliza os esquemas para entender as sínteses dos conteúdos e também para lembrar dos assuntos na hora das avaliações, considerando positivo para o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao uso e leitura do **Caderno Pedagógico em dias de webconferência**, houve resposta positiva por parte de tutores e acadêmicos, quando os acadêmicos utilizam o Caderno durante a *webconferência*, em sua maioria, anotando e acompanhando os conteúdos abordados.

Em referência ao uso do **arquivo digital do Caderno Pedagógico** disponibilizado no *Moodle*, tanto acadêmicos quanto tutores preferem o material impresso para grifar, anotar e ler em qualquer lugar e situação.

Sobre a utilização das **sugestões do “Aprenda Mais”**, foi considerado um item positivo pelo relato dos tutores e muitos acadêmicos sugerem que poderia haver ainda mais tópicos de sugestões para complementar os conteúdos, embora não consigam ler os livros e textos sugeridos bem como assistir aos filmes referenciados, por falta de tempo, em razão do volume de atividades das disciplinas.

No que se refere à **acessibilidade visual e de linguagem**, os hipertextos estão escritos em letra muito pequena, o que dificulta a leitura, não só para quem tem problemas de visão, como o exemplo de uma acadêmica com baixa visão que precisa da impressão do material ampliado, como para os demais acadêmicos. Sobre a **linguagem**, houve divergências entre os relatos dos tutores e dos acadêmicos. Os tutores disseram que a linguagem é bastante acessível, já um estudante relata que percebe diferenças de caderno para caderno, alguns mais objetivos e de fácil compreensão e outros mais densos e complexos.

Quando questionados sobre o Caderno Pedagógico ser **esclarecedor para a realização das atividades**, tutores e acadêmicos retornaram positivamente sobre o auxílio e esclarecimento do Caderno para as atividades. No âmbito da tutoria presencial, também consideraram que o conteúdo do Caderno Pedagógico é importante para solucionar/responder as dúvidas dos alunos no AVA ou presencialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o desenvolvimento de materiais didáticos passa não somente por questões relativas à produção do material, em seu sentido técnico e operacional de produção e tratamento de conteúdos. Se, de um lado, a equipe multidisciplinar trabalha com requisitos e restrições para a produção, como prazos, orçamento, disponibilidade de autores e distribuição do material, a metodologia da Educação a Distância também se torna fator predominante na avaliação e desenvolvimento dos Cadernos, a medida que os alunos e tutores, em suas narrativas, não os dissociam.

Isso se confirma com os discursos de acadêmicos e tutores nas dinâmicas ocorridas nos grupos focais. Mesmo quando as perguntas estavam voltadas diretamente ao Caderno Pedagógico, os participantes rapidamente as relacionavam ao processo de avaliação, ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e às *webconferências*, o que reforça interligação dos aspectos inerentes à metodologia da Educação a Distância, na qual cada elemento da cadeia reverbera na ação de outro.

A experiência de trabalho desta equipe evidenciou algumas potencialidades, como a prática de um processo continuado de desenvolvimento de material didático, buscando o aprimoramento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo da prática da equipe que versa sobre um projeto gráfico e projeto instrucional participativo, devidamente discutido e refletido, o qual desencadeia desenvolvimento de competência e cria comunidades de práticas colaborativas e mais qualitativas.

É consenso que metodologias de produção de material didático em que os processos ocorrem de forma compartimentada, ou seja, quando o tratamento do conteúdo ocorre

separadamente por parte destes profissionais, não são favorecedoras dos momentos de colaboração, de reflexão e redimensionamento contínuo de ações. Este processo pode gerar dificuldades para realização de um empreendimento educacional, pois existem questões que necessitam de ação conjunta para que sejam solucionadas de forma adequada. Portanto, a reflexão levantada pelo exemplo do tratamento de conteúdo para materiais didáticos pode abrir novas discussões que contemplam o desenvolvimento de projetos integrados e colaborativos, minimizando possíveis fragilidades e obstáculos à qualidade. Acredita-se, então, que este relato de experiência do Cead/Udesc poderá auxiliar modelos de trabalhos similares, diminuindo os equívocos de produção e também inserindo, neste processo, práticas criativas para o tratamento dos conteúdos.

Esta experiência aponta também elementos importantes de análise da própria equipe que desenvolveu os Cadernos do curso de Pedagogia, bem como dos gestores da IES, principalmente, sobre as potencialidades e fragilidades percebidas no processo e seus resultados, tais como as demandas por acessibilidade, linguagem (visual e escrita), quantidade de conteúdo, formato físico e estrutural dos Cadernos, dentre outras demandas que podem ser discutidas e aprimoradas para novas edições.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.br:** Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ALENCAR, C. Cinco enganos e a cidade democrática. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AVERBUG, R. Material Didático Impresso para a Educação a Distância: tecendo um novo olhar. Colabora: **Revista Digital da Comunidade Virtual de Aprendizagem da Rede das Instituições Católicas do Ensino Superior** (CVA-Ricesu), Santos, v. 2, n. 5, 2003. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n5/artigos/n_5/id02.php>. Acesso em: 20 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. MEC: Brasília, 2007.

BRITO, G. S.; BELÃO, V. A utilização de material didático impresso na educação a distância do século XXI. In: BRITO, G. S. (Org.). **Cadernos de educação a distância**. Curitiba: UFPR, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 3. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

COSTA, M. E. B. Grupo focal. In: DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

FERNANDEZ, C. T. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: estado da arte**. Volume 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

HASLAM, A. **O livro e o designer II – Como criar e produzir livros**. Tradução: Juliana A. Saad e Sérgio Rossi Filho. São Paulo: Edições Rosari, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

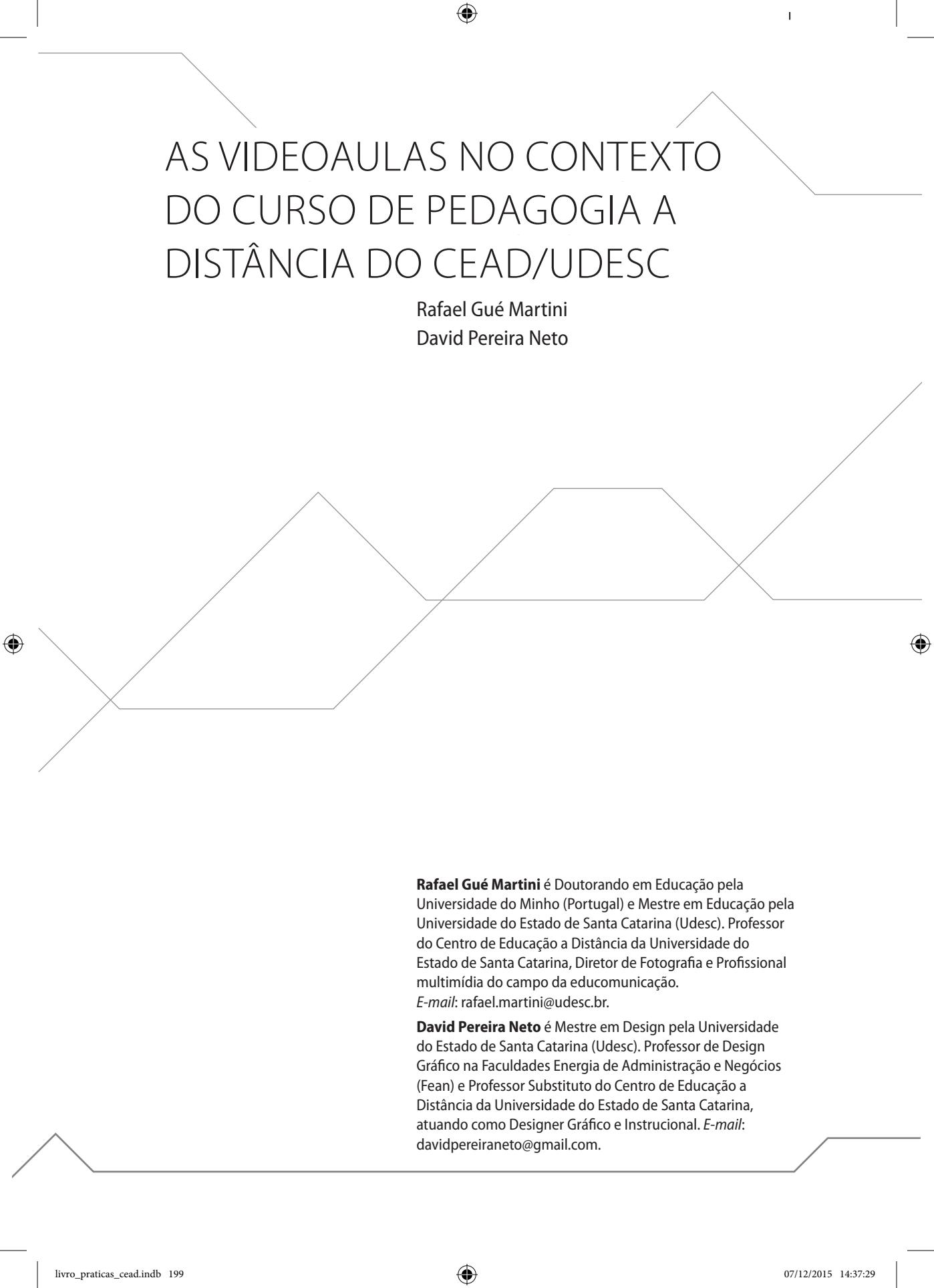
SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação Superior a Distância: Gestão da Aprendizagem e produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Editora Unisul, 2005.

SILVA, A. R. L.; SPANHOL, F. J. Elaborando material didático em EaD: uma abordagem centrada na equipe multidisciplinar. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 19º, 2013, Salvador. **Anais do 19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Salvador: ABED, 2013. v. 1, p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/classe2.htm>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

THOMÉ, Z. (Org.). **Guia de Referência para Produção Gráfica de Material Didático em Educação a Distância**. Pró-reitoria de Ensino de Graduação/Centro de Educação à Distância. Manaus: EDUA, 2007.

TWEMLOW, A. **Para que serve o design gráfico?** Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2007.





AS VIDEOAULAS NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DO CEAD/UDESC

Rafael Gué Martini

David Pereira Neto

Rafael Gué Martini é Doutorando em Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professor do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, Diretor de Fotografia e Profissional multimídia do campo da educomunicação.
E-mail: rafael.martini@udesc.br.

David Pereira Neto é Mestre em Design pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professor de Design Gráfico na Faculdades Energia de Administração e Negócios (Fean) e Professor Substituto do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina, atuando como Designer Gráfico e Instrucional. *E-mail:* davidpereiraneto@gmail.com.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UDESC

O curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) nasceu a partir de uma Comissão criada pela Faed/Udesc. Foi definido um projeto que valorizasse a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática, a aprendizagem significativa e o uso das ferramentas e metodologias da Educação a Distância. Em outubro de 1997, o projeto do curso de Pedagogia a Distância foi aprovado pelo Conselho Universitário e, em abril de 1999, a Secretaria de Ensino Superior (Sesu/MEC) manifestou-se favorável ao credenciamento da Universidade do Estado de Santa Catarina para oferecer o curso de Pedagogia na modalidade à distância. É importante salientar que, naquela época, o MEC ainda não havia formatado regras específicas para a Educação a Distância (EaD). Portanto, o projeto pioneiro da Udesc foi importante na definição das políticas e dos modelos de projetos nessa área.

O projeto do curso de Pedagogia a Distância foi implementado por etapas. Inicialmente, como projeto piloto, em 2000, ofereceu cerca de duzentas vagas à catorze municípios da região da Grande Florianópolis, com os quais a Udesc já mantinha vínculos de cooperação. Aprovada a experiência piloto, a partir de uma reestruturação interna, no ano seguinte, foi ampliado o número de vagas, para atender outros sessenta municípios, num total aproximado de 3.500 professores-alunos.

A grande procura e pressão por mais vagas continuou e, a partir de 2002, com a implantação de uma terceira etapa do projeto, passou-se a atender mais cem municípios, chegando a cerca de 9.300 professores-alunos. Somando as três etapas, neste momento, o curso de Pedagogia a Distância da Udesc passou a contar com, aproximadamente, 13.000 alunos matriculados, o dobro do número de estudantes matriculados nos cursos presenciais da Udesc. Nesta etapa, além dos professores da rede pública, no projeto, proporcionou-se o ingresso ao curso para alunos afro-brasileiros, ligados a movimentos sociais de ação afirmativa e abriram-se turmas para atender alunos cegos e surdos, com metodologias apropriadas, profissionais habilitados na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e transcrições do seu material autoinstrucional para o Sistema Braille. (PPP, 2004).

Na definição do projeto deste curso de Pedagogia a Distância da Udesc, a produção de videoaulas foi um item de destaque, principalmente, como forma de atender a grande quantidade de alunos. Durante algum tempo, foram produzidos vários materiais audiovisuais de qualidade, utilizando uma estrutura de equipamentos e serviços profissionais. Inicialmente, a produção era terceirizada e, posteriormente, foi contratada uma equipe para atender a demanda de produção do Cead e da Universidade. No entanto, este modelo de produção não teve continuidade e a realização audiovisual foi interrompida. Após um esforço de retomada da produção de videoaulas, o presente artigo avalia os resultados, comparando com o que já foi produzido e apontando as perspectivas de futuro desta produção audiovisual no âmbito da Udesc.

A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS

Para atender a um grande contingente de alunos com qualidade, o curso de Pedagogia a Distância contava com uma ótima estrutura, incluindo um estúdio multimídia para gravação de vídeos. Segundo Cechinel (2015), os vídeos acompanhavam o conteúdo dos Cadernos Pedagógicos e também eram produzidos programas para a TV Cultura local.

O centro contava ainda com o suporte de três rádios próprias e da TVE-Cultura, mantida pela Udesc e pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc); dispunha de uma infraestrutura invejável quanto a meios de comunicação, que permitia, com rapidez e eficiência, a conexão com todos os municípios, os quais, sem exceção, recebiam sinais de telefonia, televisão, rádio e internet. Enfim, uma estrutura física satisfatória aos objetivos a serem alcançados. (CECHINEL, 2015, p. 57).

O técnico universitário Max Leiras Prujansky participou da produção de conteúdo audiovisual desde o período inicial do curso. Segundo ele, após os testes com duas turmas piloto, o centro contratou uma empresa terceirizada para produzir os vídeos das disciplinas. (PRUJANSKY, 2015).

A professora Rose Cler Estivalete Beche lembra que, neste período, o audiovisual era usado para aprofundar questões que não eram abordadas no material didático. Em alguns casos, eram chamados especialistas para abordar questões inovadoras das suas

áreas. No entanto, ela não percebia o processo como algo sistematizado, pois eram atendidos casos específicos, de acordo com a demanda e o interesse dos professores - que compunham equipes muito grandes, com seis a sete professores formados e titulados na área das disciplinas.

Os alunos gostavam muito dos vídeos pois alcançávamos lugares que não tinham cinema e, para eles, era muito inovador. Para aqueles alunos que tinham dificuldades em retomar seus estudos, o vídeo era um elemento motivador que fazia os *links* e incentivava a leitura. (BECHE, 2015, informação verbal).

Segundo a professora, os materiais do curso não impressionavam apenas os alunos, nos congressos também eram elogiados e, para alguns, era um sonho tecnológico a ser alcançado no futuro de seus cursos. "O nosso material audiovisual das disciplinas foi muito utilizado, tanto dentro como fora do curso. Foram materiais de referência para vários cursos do Brasil". (BECHE, 2015, informação verbal). A professora relata, ainda, que apresentou trabalhos em diversos eventos, nos quais percebeu que existia um reconhecimento externo do trabalho da Udesc na área da EaD, mas que internamente esta atividade não era devidamente reconhecida.

No período em que o serviço era terceirizado, foram produzidos vários vídeos com boa qualidade técnica. Em estilo documental ou jornalístico, os materiais tratavam dos temas das disciplinas, fazendo uso de imagens documentais externas, cenas em estúdio, apresentadores, professores, efeitos de *chroma key* e animações (inclusive experiências com *stop motion*). Tinham o padrão de exibição para televisão aberta da época. Isso implica dizer que eram de elevado custo de produção. Em números atuais, um vídeo como "Os Três Mundos", que trata do surgimento da ciência e tem doze minutos de duração, custaria em torno de R\$ 30,000, estima Prujansky (2015).

Sonia Maria Martins de Melo, que foi diretora de pesquisa do Cead, lembra que as videoaulas eram materiais complementares obrigatórios previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. "O audiovisual era uma inovação e havia um planejamento de educação para as mídias, as videoaulas eram alinhadas com os propósitos pedagógicos. Se não fossem podiam até ser descartadas", ressalta Melo (2015, informação verbal). Para ela, a integração pedagógica foi positiva, com os professores

discutindo como apresentar o conteúdo e os técnicos terceirizados traduzindo isso na linguagem audiovisual. A riqueza do conteúdo e a diversificação de técnicas utilizadas exigiam um grande empenho e esforço da equipe de professores, que participava com mais ou menos intensidade dos processos de produção audiovisual, pois não era uma atividade com uma remuneração específica. Os professores também não tinham experiência em criação audiovisual, por isso, a qualidade geral dos materiais não era homogênea, com resultados positivos e negativos.

"Ainda como fruto desta experiência, estamos estudando, hoje, propostas de audiovisual educativo com baixo custo e alta eficiência pedagógica. O audiovisual pode ser usado para traduzir as pesquisas ao grande público, principalmente, nas escolas públicas", explica Melo (2015), ao indicar suas pesquisas atuais como frutos deste trabalho pioneiro do Cead. Um pioneirismo que, segundo Prujansky (2015), teve também seus aspectos negativos, pois não encontrou dentro da Udesc uma boa ressonância e, por conta disso, o curso foi perdendo a sua estrutura e o processo foi se modificando, com uma produção audiovisual cada vez menor.

Havia também um certo temor de valorizar a tecnologia em detrimento do pedagógico, como se ela fosse substituir o professor. Mas considero que a tecnologia é multiplicadora, faz a voz do professor chegar a pontos distintos. [...] O material intelectual será produzido da mesma forma, para ser entregue em outros formatos tecnológicos. (PRUJANSKY, 2015, informação verbal).

Para a produção das videoaulas, segundo Prujansky (2015), a Universidade contava com a seguinte equipe externa: três cinegrafistas, dois editores, dois produtores, três jornalistas, um motorista, e um eletricista. Os professores da Udesc interagiam com esta equipe para confecção dos roteiros.

Além das videoaulas, o curso tinha um programa de TV, chamado Plantão Pedagógico, que fazia mesas-redondas com os professores das disciplinas e era veiculado na TV Cultura de Santa Catarina, administrada em parceira com a Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). (PRUJANSKY, 2015). O programa era veiculado em canal aberto e era possível a interação ao vivo com os estudantes do curso e outros participantes que entravam em contato via telefone ou *e-mail*. Além deste programa, eram locadas horas mensais de

As videoaulas no contexto do curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc

canal de satélite da Embratel para transmissão de teleconferências, que eram sintonizadas pelas antenas parabólicas convencionais (*ibid.*). Como eram atendidas muitas cidades do interior, os alunos que tinham as antenas parabólicas podiam assistir as aulas de casa. Uma realidade que ainda era privilégio para poucos alunos a distância brasileiros naquela ocasião. Essa variedade de recursos audiovisuais disponíveis nos primeiros anos do curso de Pedagogia a Distância da Udesc pode ser resumida nas seguintes alternativas:

- » Teleconferências - ao vivo e entregues gravadas aos polos de apoio presenciais;
- » Videoaulas das disciplinas - gravadas e enviadas aos polos em VHS e posteriormente em DVD;
- » Programas de TV - na grade da TV Cultura de Santa Catarina: "Plantão Pedagógico" e "Educação em Foco" – gravados e exibidos em programação aberta.

A partir de 2004, decidiu-se suspender a produção terceirizada e passar a produzir com equipe interna. Para isso, foi realizado concurso público, no qual foi selecionada uma equipe especializada para dar conta da demanda de material audiovisual para toda a Universidade, em especial para o curso de Pedagogia a Distância. Paralelamente, foi projetado e construído um estúdio multimídia, com equipamentos de vídeo, áudio e iluminação, que ficou pronto na metade do mesmo ano. A equipe contratada era formada por diretor de imagem, roteirista, produtora, operador de câmera e editor. (PRUJANSKY, 2015). No entanto, segundo Prujansky (2015), essa transição da produtora para equipe contratada prejudicou a produção dos audiovisuais, pois a equipe contratada não estava completa e era bem menor que a anterior. Mesmo assim, ainda foram produzidos alguns filmes com esta equipe antes de parar o processo de produção audiovisual por completo.

Neste período de transição, recorda Prujansky (2015), houve uma iniciativa, chamada Tele Áudio Vídeo Conferência (Tavic), proposta por um dos diretores do Centro. Consistia em gravar uma aula com o professor em pé ao lado das imagens de uma apresentação, que era enviada para ser assistida pelos alunos no polo. No dia, após o término da exibição, o professor atendia, pelo telefone 0800 do curso, às dúvidas dos alunos sobre aquele conteúdo abordado no vídeo.

Com a expansão da internet, foi encerrada a produção audiovisual profissional e substituída por *webaulas* e *webconferências* feitas de forma mais simples, a partir de

câmeras para *web* e mediadas pelo *software Adobe Connect*, escolhido após vários testes com outros softwares livres e pagos (PRUJANSKY, 2015). Assim, após um período intenso de produção audiovisual, passaram-se alguns anos sem o uso do estúdio multimídia e os técnicos contratados para este fim se exoneraram ou foram realocados no próprio Cead e em outros Centros da Universidade:

Com uma equipe muito variável, geramos resultados variados, sem uma linha de trabalho bem definida. Isso dificulta uma análise geral dos resultados, pois houve muito retrabalho ao longo do processo. A descontinuidade política prejudicou o acúmulo de experiência. (PRUJANSKY, 2015, informação verbal).

Com a introdução do *Adobe Connect*, todos os recursos audiovisuais do curso de Pedagogia a Distância passaram a ser gerados com ele, usando salas convencionais, *webcam* e um computador. O estúdio, inativo e sem investimentos durante anos, virou sala de *webconferências* e depósito de materiais. Os equipamentos de iluminação e as câmeras de vídeo ficaram obsoletos e foram cedidos a outros Centros da Universidade. Assim, desativou-se a estrutura e as atividades de audiovisual se concentraram na interação entre os professores e as turmas em processos síncronos (*webconferências*) ou assíncronos (*webaulas*), todas gravadas direto nos computadores e em baixa resolução.

REESTRUTURANDO A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS

Em 2014, após a realização de um vídeo institucional para o Cead, foram levantadas outras demandas de audiovisual, entre elas a de produção de videoaulas para o curso de Pedagogia a Distância. No segundo semestre do mesmo ano, a equipe do MultiLab.EaD, encarregada pelo desenho e produção de material didático do Cead/Udesc, observou, ao analisar os relatórios de participação do curso, gerados pelo *Moodle*, que o índice de acadêmicos que estavam acessando as *webaulas* (WA) introdutórias era muito baixo. A média aproximada de acesso aos vídeos na sétima fase do curso era de 3,5%, ou seja, cerca de 28 acadêmicos de um total aproximado de oitocentos.

A partir da constatação dos baixos índices de acesso, foi elaborado um projeto para sistematizar e readequar a produção dos audiovisuais do curso. O projeto foi desenvolvido

em quatro etapas, com estágios similares ao processo de elaboração de sistemas de instrução (ISD), apresentado por Moore e Kearsley (2013):

1. Reconhecimento do problema;
2. Definição de formatos e estruturas gerais;
3. Planejamento e produção;
4. Avaliação dos resultados.

A primeira etapa, **reconhecimento do problema**, consistiu em uma coleta presencial de dados qualitativos da experiência de uso das *webaulas*. Para buscar saber os motivos deste baixo acesso, foi organizado um questionário semiestruturado e aplicado em encontro presencial com os acadêmicos da sétima fase (Polo de Florianópolis, nas turmas B e C). O questionário teve como objetivo identificar os aspectos positivos e negativos dessas WA introdutórias, sob o ponto de vista dos acadêmicos.

As informações levantadas pelos questionários evidenciaram uma necessidade de revisão e replanejamento da produção do material didático audiovisual do curso. O principal objetivo era proporcionar aos acadêmicos do curso de Pedagogia a Distância, por meio das videoaulas, uma nova alternativa de interação com os conteúdos das respectivas disciplinas, mais dinâmica e estimulante. Para isso, era necessário:

- » Aprimorar o processo de produção das videoaulas;
- » Readequar a estrutura e o conteúdo das videoaulas;
- » Produzir videoaulas que contribuissem para a compreensão eficaz dos conteúdos das disciplinas;
- » Produzir videoaulas que estimulassem o interesse dos alunos pelas disciplinas;
- » Empregar recursos de animação como forma de apresentar a informação quando possível/necessário.

Ou seja, era necessário retomar a produção audiovisual nos moldes do que já havia sido feito nas primeiras turmas do curso. No entanto, havia a necessidade de se considerar o novo cenário de acesso aos recursos multimídia e a expansão da internet - já incorporada e imprescindível à estrutura do curso.

As informações obtidas na primeira etapa serviram de base para a **definição de formatos e estruturas gerais**. Além das perspectivas dos usuários, outros três pontos foram considerados nesta etapa: as limitações técnicas e de recursos do Cead/Udesc; exemplos de formatos de videoaulas de outras instituições; e recomendações para a construção desses materiais didáticos encontradas na literatura especializada.

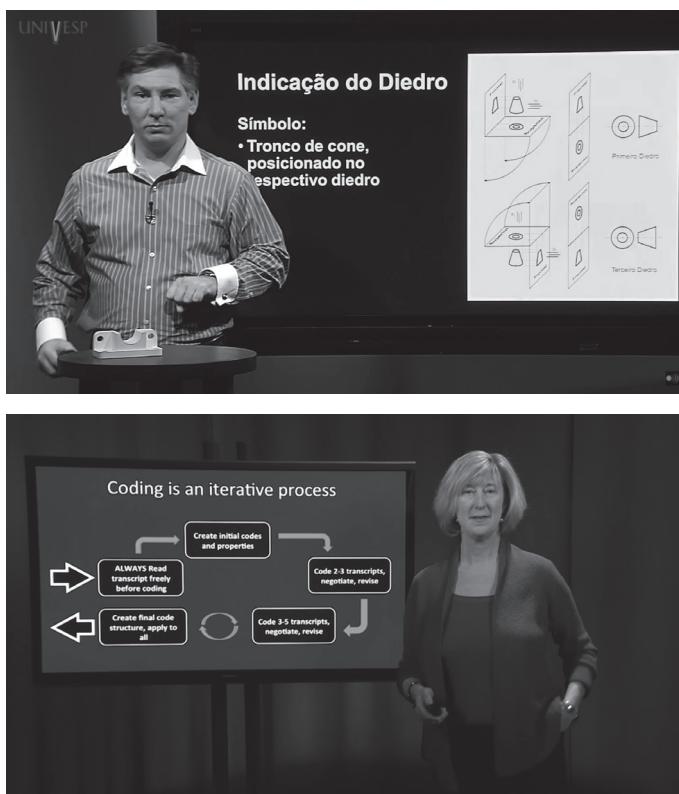
Quanto às limitações de recursos e técnicas, foram levantadas as condições de gravação das videoaulas nas instalações do Cead/Udesc. Verificou-se que:

- » Havia disponibilidade para gravação no estúdio multimídia;
- » O equipamento de iluminação e as condições do fundo infinito não permitiam o uso de planos de corpo inteiro;
- » Era possível conseguir equipamentos de gravação (câmera e microfone) a partir de parceria com o Laboratório de Educação, Linguagem e Arte (Lela) e com o Laboratório Integrado Multimídia (LIM), administrado pelo Centro de Artes da Udesc;
- » Não havia cinegrafista disponível na Universidade para operar os equipamentos de vídeo;
- » Por meio do convênio da Udesc com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) havia possibilidade de dispor de recursos para contratar um cinegrafista e locar alguns acessórios necessários ao funcionamento da câmera;
- » O Multi.Lab.EaD possuía uma TV de 32 polegadas que poderia compor o cenário das videoaulas;
- » Licenças de softwares de edição de vídeos (*Adobe Premiere CS5.5*) e animação gráfica (*Adobe After Effects CS5.5*);
- » Dois professores do corpo docente do Cead, com expertise em fotografia, iluminação, roteiro para audiovisual, edição de vídeo e animação, com disponibilidade para envolver-se no projeto.

Essas condições apontaram para a necessidade de produzir as videoaulas em um formato mais simples, com economia de recursos técnicos e visuais. Dessa maneira, a pesquisa por videoaulas de outras instituições também foi direcionada em busca de exemplos que estivessem dentro da capacidade técnica e pessoal do Cead.

Entre os principais exemplos encontrados na pesquisa, estão as videoaulas da Univesp TV (UNIVESP TV, 2015) e da Universidade de Yale (YALE, 2015). Estas disponibilizam audiovisuais de diferentes formatos em seus canais no portal de vídeos *Youtube*, como gravações de aulas presenciais; programas de entrevista; videoaulas específicas para EaD, entre outras. Os vídeos escolhidos como referência apresentaram o seguinte padrão no formato: professores apresentando os conteúdos ao lado de uma televisão, na qual são ilustrados os conceitos e questões abordadas com imagens, gráficos e animações. Em alguns momentos ao longo do vídeo, esses gráficos e animações são exibidos em tela cheia, com objetivo de enfatizar a informação visual e tornar o vídeo mais dinâmico. As videoaulas da Univesp TV (UNIVESP, 2015) também fazem uso de outros recursos externos, como trechos de programas audiovisuais ou trechos de filmes, exibidos em tela cheia. Esse foi o formato escolhido como modelo para nortear a produção das videoaulas.

Figura 1 – Quadros das videoaulas da Univesp TV e Yale University, utilizados como exemplos



Fonte: UNIVESP TV (2015) e YALE (2015).

A duração média das videoaulas produzidas nesse formato e analisadas durante o processo de pesquisa era de quinze minutos. Essa duração estava próxima da recomendada como limite para videoaulas (GUO, 2013), segundo estudo encontrado durante a pesquisa bibliográfica. De acordo com o estudo, vídeos com duração superior a doze minutos diminuem o engajamento dos estudantes (*ibid.*). Da pesquisa bibliográfica, também foram recolhidas recomendações para a definição das fases de produção de videoaulas, apresentado por Spanhol e Spanhol (2009). Essas etapas são descritas adiante. Por fim, o formato de roteiro de duas colunas - imagem e áudio - foi escolhido com base na experiência da equipe e em estudos na área, como o de Mazzeu (2013). Na coluna da imagem, são descritos o enquadramento da câmera e os textos ou imagens que serão exibidos. Na coluna do áudio, é colocado o texto que o professor apresentador irá falar sobre o conteúdo da aula, além das indicações de trilha ou efeitos necessários.

Para a etapa de **planejamento e produção** de cada um dos vídeos, foram definidas as seguintes fases e respectivos profissionais responsáveis:

Tabela 1 – Etapas do planejamento e produção das videoaulas

#	FASE	PROFISSIONAL RESPONSÁVEL
1	Pré-produção: contato com equipe; preparação estúdio multimídia	Equipe Multilab; Prof. Educomunicador
2*	Roteiro das videoaulas: definição de conteúdo, texto, imagem e enquadramentos	Designer Instrucional; Professores conteudistas/formadores
3*	Produção: desenvolvimento das apresentações, busca por recursos adicionais	Designer Instrucional/Gráfico
4	Gravação no estúdio	Cinegrafista; Prof. Educomicador; Professores conteudistas/formadores
5*	Pré-edição	Bolsista; Designer Instrucional/Gráfico
6*	Finalização: inserção de animações e recursos extras em tela cheia	Designer Instrucional/Gráfico
7	Publicação no AVA	Designer Instrucional/Gráfico; Técnico em Informática

* Etapas sujeitas à aprovação dos professores conteudistas/formadores

Fonte: Desenvolvido pelos autores (2015).

Na fase de pré-produção, a proposta de formato e duração foi apresentada aos professores conteudistas¹ e formadores das disciplinas que teriam videoaulas gravadas. Baseados nos capítulos ou seções dos Cadernos Pedagógicos (de sua respectiva autoria, no caso dos conteudistas), os professores foram instruídos a elaborar seus próprios roteiros; elaborá-los em conjunto do *designer instrucional* (DI); ou indicar os conteúdos pertinentes para que o DI os elaborasse. Estimou-se a gravação de catorze videoaulas para as seguintes disciplinas da oitava fase: seis de Educação Lúdica; quatro de Metodologia da Educação a Distância II; e quatro de Ciência, Tecnologia e Sociedade².

Ainda na fase de pré-produção, foi contratada uma cinegrafista para operar os equipamentos de vídeo no estúdio, enquanto que as demais funções foram exercidas por integrantes do quadro funcional do Cead/Udesc (Tabela 1). A iluminação foi definida pelo professor educomunicador, que tinha experiência na área, e era montada pela cinegrafista antes do horário da gravação.

Dos roteiros finalizados, seis foram elaborados pelos professores e tratados pelo DI; seis foram elaborados pelos DI e aprovados pelos professores e dois feitos em conjunto. Após a finalização dos roteiros, as apresentações e animações, que seriam exibidas no monitor, foram produzidas e submetidas à aprovação do professor.

Durante a gravação, o DI dirigiu a atuação dos professores e controlou a exibição da apresentação. Um *tablet*, disposto próximo à câmera com aplicativo de *teleprompter*, exibia ao professor o texto redigido no roteiro. Nesta etapa, foram verificadas algumas dificuldades. Entre elas, estava conciliar a agenda dos professores para a gravação; problemas de postura dos mesmos diante da câmera; uso de cenário improvisado; falta de outras opções de fundo ou de fundo preto.

Após a gravação, o material era salvo na ilha de edição e pré-editado por um bolsista, de acordo com o que estava definido no roteiro. Após aprovação da pré-edição pelos professores apresentadores, um DI com experiência em edição de vídeos executava a

¹ Professor conteudista é aquele responsável pela produção de conteúdo para os Cadernos Pedagógicos.

² Este era o único Caderno Pedagógico (CP) entre os três que haviam sido produzidos por outra IES e recolhido de um repositório de Objetos de Aprendizagem.

finalização: tratamento de cores; equalização do áudio; inserção de recursos externos, como vídeos e gráficos; e alteração entre planos fechados e abertos³.

Após aprovação dos professores apresentadores, as videoaulas foram publicadas no AVA, para que fossem assistidas através de *streaming* na própria plataforma.

Figura 2 – Quadros de uma das aulas gravadas para o curso de Pedagogia a Distância



Fonte: VIDEOAULA ELUD (2015).

3 As gravações das imagens no estúdio foram feitas todas em plano aberto na resolução Full HD (1920x1080), mas as videoaulas foram disponibilizadas aos alunos em formato HDV (1280x720), para facilitar transmissão via web. Isso permitiu redimensionar o vídeo digitalmente durante a edição, criando a sensação de reenquadramento no produto final.

A última etapa, de **avaliação**, foi dividida em três fases: análise dos dados de acessos às novas videoaulas; aplicação de questionário semiestruturado nos polos consultados na etapa de reconhecimento do problema; e aplicação de questionário, aos acadêmicos no AVA, de percepção de satisfação e adequação das videoaulas.

De acordo com os relatórios de participação do curso extraídos do AVA, o índice de acesso foi, em média, de 32%, 253 acadêmicos de um total aproximado de 790. Observou-se, ainda, que o número de acessos foi maior próximo ao período de provas. Aliado aos dados positivos de acesso, a satisfação com os novos recursos expressada pelos acadêmicos em visita ao polo de apoio presencial sugere que o processo de reestruturação e produção das novas videoaulas foi bem-sucedido. A terceira fase da avaliação, que consiste na aplicação de questionário estruturado via AVA, está em andamento. Ele foi dividido em duas partes: escala *Likert* (quatro pontos) de satisfação, com oito itens, baseada na avaliação apresentada por Donkor (2011); e dez questões do tipo *Likert* (quatro pontos), a respeito da adequação técnica das videoaulas, como duração, formato etc.

DISCUSSÃO E PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE

A importância da utilização do vídeo como recurso pedagógico pôde ser constatada por alguns motivos principais. O uso de audiovisuais atende à questão dos múltiplos estilos de aprendizagem e inteligência, pois “muitos alunos aprendem melhor quando submetidos a estímulos visuais e sonoros, em comparação com uma educação tradicional, baseada principalmente em textos”. (MATTAR, 2009, p. 3). Ou seja, o uso de vídeos atende à flexibilidade da oferta de mídias, tão caro à EaD, de acordo com Moore e Kearsley (2013). A combinação de mídias, ou seja, a oferta do conteúdo do Caderno Pedagógico (texto) em formato de videoaulas (audiovisual), também atende ao princípio da repetição: “[...] no ensino é aceitável que o texto, o áudio, o vídeo ou o sistema baseado na informática, às vezes, repitam ideias e informações importantes”. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 170). De maneira geral, cabe mencionar, ainda, a predominância e importância do audiovisual na cultura contemporânea. O *Youtube*, por exemplo, é o terceiro *website* mais acessado no mundo, quarto no Brasil (ALEXA, 2015). Este consumo frequente do audiovisual aponta

para uma sofisticação dos sistemas simbólicos dos usuários em sua relação com tais formatos de mídias.

Pensando em todo o histórico da produção audiovisual para o curso de Pedagogia a Distância, podemos afirmar que o curso esteve bem a frente de seu tempo, ao propor, ainda no final do Século XX, um curso a Distância que apostava muito em materiais desse tipo. Como perspectiva, o atual projeto de produção de videoaulas do Cead/Udesc deve continuar a produção e avaliação de videoaulas que proporcionem uma interação diversa com os conteúdos das disciplinas, estimulando o interesse e auxiliando os alunos na apreensão de tais conteúdos. Essa iniciativa recupera o pioneirismo do curso, e, paralelamente, resgata o histórico dessa produção para podermos, a partir daí, avançar ainda mais em termos de qualidade e otimização de recursos. Isso porque sabemos que:

O principal problema relacionado ao uso das mídias de áudio e vídeo na educação a distância é o fato de exigirem criatividade e conhecimento profissional especializado para a produção de programas de boa qualidade, e a criatividade custa mais tempo e dinheiro do que a maioria das instituições está disposta a pagar. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 105).

Este foi um passo importante na retomada da produção audiovisual de caráter educativo no âmbito da Universidade. Uma produção que deve seguir acompanhada de pesquisa e com o envolvimento de outros Centros, pois “produzir materiais em áudio e vídeo geralmente é mais oneroso do que criar materiais impressos” (*ibid.*, p. 108), pois demanda uma diversidade de competências. Mesmo com as novas tecnologias de gravação, edição e distribuição de áudio e vídeo, que facilitaram a produção e o acesso a tais materiais, a qualidade destes ainda depende do conhecimento de especialistas na área (*ibid.*).

Na continuidade deste processo, a partir da experiência com as novas videoaulas gravadas, foi formatada uma licitação para a produção de mais 71 videoaulas. A licitação ocorreu no segundo semestre de 2015 e resultou na contratação de uma produtora externa que, em parceria com equipe do Cead/Udesc e usando o estúdio da Universidade, está realizando o trabalho, buscando melhorar ainda mais o resultado que se conseguiu com as primeiras catorze videoaulas produzidas. Assim, após uma série de avanços e retrocessos, retomamos um formato de produção que já funcionava no início do curso de Pedagogia a Distância,

agora melhorado com a facilitação de acesso aos recursos audiovisuais. Uma facilidade que não substitui a necessidade de profissionais capacitados na criação e produção audiovisual, que possam agir em conjunto com os professores para garantir a qualidade pedagógica do material.

REFERÊNCIAS

- ALEXA Internet Inc. **The top 500 sites on the web**. Disponível em: <www.alexa.com/topsites>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- BECHE, R. C. E. **Produção de videoaulas do Cead**. Depoimento. [jun. 2015] Entrevistador: R. G. Martini. Florianópolis: UDESC, 2015. Entrevista concedida ao Laboratório de Educação Linguagem e Arte (LELA-UDESC).
- CECHINEL, J. C. Educação a distância: um projeto inovador. In: **UDESC 50 anos: A trajetória da Universidade dos Catarinenses**. Santa Catarina: UDESC, 2015.
- DONKOR, F. Assessment of Learner Acceptance and Satisfaction with Video-Based Instructional Materials for Teaching Practical Skills at a Distance. In: **IRRODL**, v.12, n.5, 2011. pp. 74-92
- GUO, P. **Optimal Video Length for Student Engagement**. [nov. 2013] Disponível em: <<https://www.edx.org/blog/optimal-video-length-student-engagement>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- MATTAR, J. Youtube na educação: o uso de vídeos em EaD. In: **Congresso da Associação brasileira de educação a distância**. São Paulo, 2009. Anais eletrônicos - Resumos.
- MAZZEU, I. R. **Produção de videoaulas para EaD**: contribuições para o diálogo com os educandos. São Carlos: UFSCar, 2013. 97 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- MELO, S. M. M. de. **Produção de videoaulas do CEAD**. Depoimento. [jun. 2015] Entrevistador: R. G. Martini. Florianópolis: UDESC, 2015. Entrevista concedida ao Laboratório de Educação Linguagem e Arte (LELA-UDESC).
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 3. ed.
- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (PPC). Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.
- PRUJANSKY, M. L. **Produção de videoaulas do CEAD**. Depoimento. [jul. 2015] Entrevistadores: R. G. Martini e D. Pereira Neto. Florianópolis: UDESC, 2015. Entrevista concedida ao Laboratório de Educação Linguagem e Arte (LELA-UDESC).

SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. Processos de produção de vídeo-aula. In: **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS, v.7, n.1, julho de 2009.

UNIVESP TV. **Canal Univesp TV**. Disponível: <www.youtube.com/user/univesptv>. Acesso em: 10 jun. 2015.

VIDEOAULA ELUD - Capítulo 1: A polissemia do conceito de brincar - Seção 1. Direção de David Pereira Neto. Produção de Rafael Gué Martini; David Pereira Neto. Intérpretes: Luciane Volken. Roteiro: Luciane Volken; David Pereira Neto. Florianópolis: Cead/Udesc/Uab, 2015. (4 min.), son., color.

YALE. **Canal Yale University**. Disponível em: <www.youtube.com/user/YaleUniversity>. Acesso em: 15 jun. 2015.

