



**Práticas pedagógicas
na educação a distância**
concepções, tendências e desafios



Governo Federal

Presidente da República | Dilma Rousseff
Ministro de Educação | José Mendonça Bezerra Filho
Presidente da CAPES | Abílio Baeta Neves
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 | Marcus Tomasi
Vice-Reitor | Leandro Zvirtes
Pró-Reitora de Ensino de Graduação | Soraia Cristina Tonon da Luz
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade | Fabio Napoleão
Pró-Reitor de Administração | Matheus Azevedo Ferreira Fidelis
Pró-Reitor de Planejamento | Leonardo Secchi
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação | Antônio Carlos Vargas Sant'Anna

Centro de Educação a Distância (CEAD/UAB)

Diretor Geral | David Daniel e Silva
Diretora de Ensino de Graduação | Roselaine Ripa
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação | Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
Diretor de Extensão | Jorge de Oliveira Musse
Diretora de Administração | Gabriela Amarilho
Chefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC | Vera Márcia Marques Santos
Subchefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC | Ana Flávia Garcez
Secretária de Ensino de Graduação | Rosane Maria Mota
Coordenadora de Estágio de Centro | Tânia Regina da Rocha Unglaub
Coordenadora de Estágio de Curso Pedagogia/UAB | Tânia Regina da Rocha Unglaub
Coordenador UDESC Virtual | Luiz Fabiano da Silva
Coordenadora Geral UAB | Carmen Maria Cipriani Pandini
Coordenadora Adjunta UAB | Lidiane Goedert
Coordenadora de Curso Pedagogia/UAB | Karina Marcon
Coordenadoria de Tutoria UAB | Ana Flávia Garcez, Ana Paula Netto Carneiro e Lucimara da Cunha Santos

Copyright © UDESC/ CEAD/UAB <2016>

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

concepções, tendências e desafios

ORGANIZADORAS/COORDENAÇÃO UAB-UDESC

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

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA UDESC

Vinícius Alexandre Perucci [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 Noll - CEAVI/UDESC
Alberto Lohmann - CERES/UDESC
João Fert Neto - CAV/UDESC

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Carmen Maria Cipriani Pandini
Sabrina Bleicher

PROJETO GRÁFICO, CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Alice Demaria Silva Penha
Sabrina Bleicher

DESIGN INSTRUCIONAL

Lidiane Goedert
Kalter Bez Fontana

REVISÃO DE TEXTO

Arice Tavares
Cristina de Souza Prim

Livro elaborado por:



Multi.Lab.EaD

Laboratório Multidisciplinar de Desenho e
Produção de Material Didático para a EaD

P912 Práticas pedagógicas na educação a distância: concepções, tendências e desafios / Carmen Maria Cipriani Pandini...[et al.]. (Org.). - Florianópolis: UDESC, 2016.
503 p. : il. ; 24 cm

ISBN: 978-85-8302-074-5
Inclui referências.

1. Educação à distância. 2. Prática de ensino. I. Pandini, Carmen Maria Cipriani. II. Goedert, Lidiane. III. Ripa, Roselaine. IV. Carneiro, Ana Paula Netto. V. Título.

CDD: 370.733 – 20. ed.

SUMÁRIO

- 9 Prefácio
13 Apresentação

PARTE I – DOCÊNCIA E FORMAÇÃO

- 16 As marcas das docências no ensino superior contemporâneo
Adriana Rocha Bruno, Maíra Saporetti Carvalho e Lucila Pesce
- 32 Concepções de educação a distância na perspectiva dos profissionais referência de estágio
Lidnei Ventura e Roselaine Ripa
- 50 Educação a Distância
o eu e o outro na mediação pedagógica
Fernanda Pereira Labiak e Roseli Zen Cerny
- 66 Formação de professores e construção simbólica da docência em educação a distância
Anna Rita Sartore, Edna Cristina do Prado e Daniel Lisboa Soares
- 79 Boas práticas na formação do professor mediado pelo subprojeto do PIBID de Pedagogia a Distância - Cead/Udesc
Tânia Regina da Rocha Unglaub e Fabiola Sucupira Ferreira Sell
- 94 As tecnologias na educação
formação de professores de música na modalidade a distância
Jane Borges e Mariana Barbosa Ament

PARTE II – TECNOLOGIAS E TENDÊNCIAS EDUCATIVAS

- 110 Desafios do ensino superior a distância
inovação, tecnologia e metodologia
Jucimara Roesler
- 123 Desenhos de uma pesquisa
formação multirreferencial em ambientes híbridos
Rosemary dos Santos e Edméa Oliveira dos Santos
- 142 O *learning design*, a didática e a colaboração nas práticas educativas
“o que fazer” e “como fazer”
Carmen Maria Cipriani Pandini, Elisa Conceição Rosa, Juliana Elisa Raffaghelli e Sabrina Bleicher
- 160 Cursos *online* inovadores para transformar as práticas docentes com tecnologias digitais
Dênia Falcão de Bittencourt e José Manuel Moran

- 174 A formação corporativa e os MOOCs
impacto da implementação dos cursos abertos
Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra, Sannyta Fernanda Nunes Rodrigues, Eliza Flora Muniz Araújo e Francilene Duarte Santo Queiroz
- 187 As videoaulas no contexto do curso de pedagogia a distância do Cead/Udesc
avaliação e produção terceirizada
Rafael Gué Martini e David Pereira Neto
- 202 De que nos servem os cursos online massivos e abertos?
Marie Jane Soares Carvalho

PARTE III – FORMAÇÃO CONTINUADA E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

- 218 O uso do audiovisual na educação a distância
contribuições da educomunicação
Rafael Gué Martini
- 229 Educação a distância
uma possibilidade para a formação continuada de professores
Maria Conceição Coppete
- 244 Formação continuada em educação a distância
elementos teóricos e práticos
Maria da Glória Silva e Silva e Maria dos Anjos Lopes Viella
- 258 Perspectivas e possibilidades pedagógicas do moodle
relato de experiência de uma formação continuada de professores
Karina Marcon, André Ary Leonel e Andreson Lopes de Lacerda
- 270 Programa de formação continuada e prêmio inovações educativas e ensino virtual
a disseminação de boas práticas
Claudia Cristina Muller e Eliane de Fátima Rauski

PARTE IV – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE GESTÃO

- 286 Gestão de conflitos na comunicação na educação a distância
Lidiane Goedert e Ana Paula Netto Carneiro
- 298 Estudos e reflexões sobre a educação a distância na Udesc
ações e processos de institucionalização
Fabiola Sucupira Ferreira Sell e Carmen Maria Cipriani Pandini
- 317 Políticas públicas de educação e de gênero
as novas tecnologias da informação e da comunicação e a formação docente
Marzely Gorges Farias, Vera Márcia Marques Santos, Gabriela Maria Dutra de Carvalho, Zelindro Ismael Farias, Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e Graziela Raupp Pereira

- 336 O curso de pedagogia a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina
processo de avaliação da aprendizagem
Lucimara da Cunha Santos, Sonia Maria Martins de Melo, Teresinha Bunn Besen e Mara Rosane Coelho Teixeira
- 348 Política pública e gestão
o ensino superior a distância na sociedade do conhecimento
Marzely Gorges Farias, Alfredo Balduino Santos, Zelindro Ismael Farias e Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
- 366 Integração e convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância
Aline Beatriz Xavier dos Santos, Eude de Sousa Campos, Noeli Antônia Pimentel Vaz, Pollyana dos Reis Pereira Fanstone, Valéria Soares de Lima e Valter Gomes Campos

PARTE V – DIREITOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

- 386 Do direito à prática da acessibilidade digital
experiências em cursos de educação a distância
Carla Santana, Manuela Pires Weissbock Eckstein e Maria Aparecida Crissi Knuppel
- 403 Musicoterapia para crianças com transtorno do espectro do autismo
reflexões e diálogos na formação continuada por meio da extensão universitária
Gustavo Schulz Gattino e Solange Cristina da Silva
- 416 Violência sexual entre pares/casais adolescentes no contexto acadêmico brasileiro
Vera Márcia Marques Santos e Kátia Alexandre

PARTE VI – INTERFACES CURRICULARES

- 432 Remix nas narrativas
autobiografias de professores em formação
Arice Cardoso Tavares
- 444 A educação lúdica e o trabalho com narrativas
uma proposta interdisciplinar no curso de pedagogia a distância
Dafne Fonseca Alarcon e Cristina de Souza Prim
- 456 Conteúdos e metodologias do ensino de matemática na educação a distância
desafios e possibilidades
Carla Peres Souza e Jussara Brigo
- 468 A disciplina metodologia da educação a distância no curso de pedagogia Cead/
Udesc
Ana Flávia Garcez e Roselaine Ripa
- 482 Educação para o desenvolvimento sustentável
visão dos professores sobre a escola a partir do guia de critérios de qualidade
Elisa Guiraldelli Macedo, Ana Waley Mendonça, Moacir Serralvo Faria, Amauri Bogo e Isabel Cristina da Cunha



PREFÁCIO

O livro organizado pelas colegas Carmen Maria Cipriani Pandini, Lidiane Goedert, Roselaine Ripa e Ana Paula Netto Carneiro, responsáveis pela coordenação UAB na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tem como título **Práticas Pedagógicas na Educação a Distância: concepções, tendências e desafios** e se caracteriza, grosso modo, como uma coletânea de textos escritos por profissionais que convivem diariamente com a diversidade e a complexidade que marcam a vida de todos aqueles que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão na modalidade a distância.

Em cada capítulo está presente uma reflexão que aponta a modalidade de educação a distância como possibilidade de inclusão, democratização, flexibilização, mediação, inovação e como uma tendência para a oferta de cursos mais abertos e flexíveis. A qualidade é uma questão que perpassa por todos os capítulos, nos quais os autores relatam experiências desenvolvidas nos últimos anos nas instituições públicas de ensino superior, de modo geral, e na Universidade do Estado de Santa Catarina de modo muito particular.

O objetivo do livro é compartilhar conhecimento, reflexões e boas práticas que demonstram o quanto a educação a distância vem ganhando espaço no meio acadêmico, especialmente quando o assunto é a formação inicial e continuada de professores. Para dar conta desse objetivo gigantesco, o livro está organizado em seis partes que, em seu conjunto, congregam 33 capítulos e 79 autores, estudiosos de temáticas que se aproximam de forma mais ou menos estreita.

A primeira parte do livro reúne as discussões de autores que se debruçaram em questões bastante diversificadas sobre o tema **Docência e Formação**, passando pela atuação docente no ensino superior, pelas concepções de educação a distância na perspectiva dos profissionais referência de estágio, pela mediação pedagógica que se faz tão necessária na educação a distância e pela construção simbólica da docência nessa modalidade. Ao final desta primeira parte do livro, encontramos relatos de boas práticas, como o sucesso da experiência de formação de professores no subprojeto de PIBID do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, bem como da formação de professores de música em uma disciplina ofertada na modalidade a distância.

Em torno da temática **Tecnologias e Tendências Educativas** estão reunidos os autores de sete capítulos, que trazem para o debate os desafios do ensino superior a distância, os desenhos de uma pesquisa sobre a formação multirreferencial em ambientes híbridos, o *learning design* como proposição para a colaboração nas práticas educativas, proposições de cursos online inovadores para transformar as práticas docentes em tecnologias digitais, a formação corporativa e os MOOCs, com ênfase para os impactos da implementação de cursos abertos. As discussões desse grupo se encerram com um capítulo relativo à produção de videoaulas no contexto do curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC e outro que apresenta questionamentos referentes à utilidade dos cursos massivos e abertos.

Na sequência, encontramos capítulos escritos por autores que se dedicaram a refletir sobre **Formação Continuada e Possibilidades Pedagógicas**. Os textos tratam de questões extremamente importantes para a atualidade, como o uso do audiovisual na educação a distância, as possibilidades que se abrem para a formação continuada de professores e os elementos teóricos e práticos da formação continuada em educação a distância, passando pelas perspectivas e possibilidades pedagógicas da Plataforma Moodle para a formação continuada de professores e sobre o ensino virtual, com destaque para a disseminação de boas práticas.

As **Políticas Educacionais e de Gestão** reúnem um conjunto de capítulos que abarcam questões complexas e espinhosas da modalidade a distância, como, por exemplo, a gestão de conflitos na comunicação na educação a distância, as ações para institucionalização dessa modalidade na UDESC e as políticas públicas de estado, de educação e gênero, especialmente no tocante à formação de professores para trabalhar essa questão com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Há ainda uma discussão relativa ao processo de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia da UDESC, um capítulo que trata da política pública e gestão do ensino superior a distância na sociedade do conhecimento e um último que aponta para a necessidade da integração e convergência entre as modalidades de educação a distância e o ensino presencial.

Outro tema de destaque no livro está relacionado aos **Direitos e Práticas de Inclusão**, com um capítulo que trata da experiência prática da acessibilidade digital em cursos ofertados a distância, outro que aborda a musicoterapia para crianças com transtorno

do espectro do autismo e, por fim, uma reflexão referente à violência sexual entre pares/casais adolescentes no contexto acadêmico brasileiro.

Por fim, estão contempladas as discussões que passam e perpassam pelas **Interfaces Curriculares**, que abrangem questões pedagógicas trabalhadas nos cursos a distância, tais como as autobiografias de professores em formação, a educação lúdica e o trabalho com narrativas, os conteúdos e as metodologias do ensino de matemática, as contribuições da disciplina de metodologia da educação a distância na formação dos pedagogos e a visão dos professores sobre a educação para o desenvolvimento sustentável.

De modo geral, os autores de cada capítulo procuraram discutir as concepções, os desafios e as tendências da modalidade a distância na sociedade atual, redimensionando as práticas pedagógicas que se fazem tão presentes nas instituições de ensino superior do nosso país, de maneira especial nas universidades públicas, que têm contribuído de forma significativa para o processo de democratização e interiorização do Ensino Superior.

Na certeza de que o conteúdo deste livro poderá enriquecer os debates e as discussões atinentes à educação a distância no Brasil, sinto-me muito honrada e feliz por ter sido convidada a escrever o prefácio desta obra e desejo a todos uma leitura prazerosa.

Maria Luisa Furlan Costa
Universidade Estadual de Maringá



APRESENTAÇÃO

O livro **Práticas Pedagógicas na Educação a Distância: concepções, tendências e desafios** é a segunda obra organizada pelas coordenações da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que atuam no Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ele faz parte das ações previstas no Programa de Atualização de Capacitação Continuada (PACC/UAB) e mantém a proposta de ser uma produção coletiva focada nas perspectivas inter e multidisciplinar.

Essa obra apresenta o resultado, plural, das formações continuadas promovidas pelo CEAD em parceria com educadores, pesquisadores e gestores da UDESC e de outras instituições que aceitaram o convite para compartilhar seus saberes, as experiências, bem como os resultados de pesquisas, inquietações e entusiasmos em torno da Educação a Distância (EaD).

As reflexões sobre temas relacionados à EaD tiveram como propósito ampliar as discussões sobre o aprimoramento de práticas, metodologias, processos de ensino e aprendizagem e de gestão nessa modalidade. Cada um dos autores procurou trazer à luz a importância da EaD na construção de um projeto educacional integrado e democrático, que fortaleça a modalidade como possibilidade formativa e inclusiva.

As produções foram agrupadas nos eixos temáticos: Docência e Formação; Tecnologias e Tendências Educativas; Formação Continuada e Possibilidades Pedagógicas; Políticas Educacionais e de Gestão; Direitos e Práticas de Inclusão; Interfaces Curriculares.

Os artigos que compõem essa obra apresentam, por vezes, distintas concepções, mas se entrelaçam ao evidenciar os múltiplos olhares e a infinita capacidade de diálogo que gera uma complementaridade necessária às ações coletivas, o que torna os temas ainda mais relevantes e instigantes.

Diante da diversidade temática, desejamos que essa obra impulse reflexões sobre as concepções, tendências e desafios da prática pedagógica na modalidade a distância e que contribua significativamente para o estabelecimento de redes de aprendizado por meio da formação continuada, da cooperação e do diálogo interinstitucional.

The background features a complex, abstract pattern of white lines on a dark gray background. The lines form a series of overlapping, jagged, and angular shapes that resemble a stylized mountain range or a series of interconnected geometric forms. The lines are thin and create a sense of depth and movement across the page.

PARTE I

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO

AS MARCAS DAS DOCÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR CONTEMPORÂNEO

Adriana Rocha Bruno
Maíra Saporetti Carvalho
Lucila Pesce

Adriana Rocha Bruno é Pós-doutoranda em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-PT. Doutora e Mestre em Educação: Currículo, pela PUC/SP. Professora do Departamento de Educação e dos Programas de Pós Graduação em Educação e em Avaliação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora da CAPES e FAPEMIG. *E-mail:* arbruno@gmail.com.

Maíra Saporetti Carvalho é Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR). *E-mail:* maimel87@gmail.com

Lucila Pesce é Pós-doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). *E-mail:* lucilapesce@gmail.com

INTRODUÇÃO

A docência é um campo bastante complexo, que abarca inúmeras questões. No ensino superior brasileiro, embora explorada por alguns estudiosos brasileiros - Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2005), dentre outros - essa área de pesquisa tem ganhado destaque, recentemente. Daí a importância de estudos sobre o campo, sobretudo pela ótica do professor. Portanto, a presente pesquisa, com o apoio de fomento da Capes e da Fapemig, foca o docente universitário atuante em licenciaturas, mapeando as principais marcas da sua docência e, ao fazê-lo, tensiona a relação destas marcas com a cultura digital.

O tema da pesquisa justifica-se pela expansão do ensino superior, nos âmbitos privado e público, que mobilizou o desenvolvimento de pesquisas sobre a docência universitária no Brasil. Nesse cenário, o Programa de Apoio a Planos e Expansão das Universidades Federais (REUNI) merece destaque, pela ampliação das vagas ao ensino superior público federal, com desdobramentos nos concursos públicos para docentes e nos incentivos, em alguns casos pautados em recomendações legais, como no âmbito das instituições federais de ensino superior, à formação continuada dos professores universitários. A formação continuada ampara-se na visão de que ser professor é um processo contínuo, que implica uma disposição a mudanças, a agregar coisas, a deixar umas de lado, a modificar outras, a estar sempre aberto a novos olhares e a novas formas de atuar e de ser. Para Isaia destacam-se:

[...] a importância de pesquisas e estudos voltados para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como vão se (trans) formando, ao longo do tempo, **contribuindo assim para o conhecimento de ser professor.** (ISAIA, 2000, p.21).

PLANOS DE IMANÊNCIA: PRODUZINDO PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Por meio de revisão bibliográfica, mapeamos a temática, a partir dos Anais dos eventos da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) e por meio do banco de teses e dissertações da CAPES, tendo como recorte temporal de 2009 a 2013, momento

em que foi iniciada esta investigação junto ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR), até o instante em que foi desenvolvido o Trabalho de Conclusão de Curso que deu fruto a esta pesquisa. Foram consideradas as pesquisas com *corpus* nas instituições públicas de ensino superior e seus cursos de Pedagogia ou licenciaturas em geral, sem uma especificação de curso.

Com o descritor “marcas da docência no ensino superior”, não foi encontrado nenhum trabalho. Com “características da docência no ensino superior” foram identificados 21 resultados, dos quais 3 se aproximam mais da proposta desta pesquisa. Com o descritor “Formação da Docência no Ensino Superior” foram identificados 354 trabalhos. A busca foi refinada, com trabalhos na área da Educação e no programa de Doutorado, dos quais resultaram 168 trabalhos, sendo que apenas 1 tinha relação direta com essa pesquisa. Os trabalhos encontrados tangenciam os pontos estudados nesta pesquisa, servindo de alicerce para um maior entendimento do campo pesquisado. Destarte, nenhum deles tratou especificamente da temática desta pesquisa, que investigou as marcas dos docentes universitários, no tocante às suas docências.

O Docente Universitário: identidade, formação e docência

As experiências e as histórias dos sujeitos sociais constituem seu comportamento. O professor, para além das vivências acadêmicas, leva para a sala de aula sua bagagem cultural, histórica e subjetiva, bem como os determinantes circunstanciais do trabalho docente (PESCE, 2014). Nóvoa (1992) aponta três processos essenciais na construção da identidade docente: os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional. Pimenta e Anastasiou (2005) corroboram com o autor, ao apontar que as mudanças históricas do professor, o processo de construção contínuo e rizomático (em sentido deleuziano) e o que o afeta transforma-se em marcas da experiência. Além disso, os aspectos objetivos (conhecimentos específicos) e subjetivos (percepções e opiniões) integram emoções, pensamentos e sentimentos no processo formativo. A docência, em acordo com Isaia (2006), é um entremeado composto pelos conhecimentos técnicos da profissão, das relações interpessoais e das vivências de caráter afetivo e moral. Para Bruno (2002), não se pode apartar o profissional professor do ser humano que ele é; do mesmo modo, não se promove (trans)formação de professores, mas

de pessoas. Tardif e Raymond (2000) alertam que o saber-fazer do professor alicerça-se nas múltiplas experiências vividas antes de exercer a profissão.

No curso de Pedagogia (nosso campo de investigação), muitos professores possuem formação para exercer o magistério, mas essa formação não basta, pois a docência na educação básica distingue-se da dinâmica própria do ensino superior. O que se presencia, por vezes, no ensino superior é uma atuação docente em sala de aula muito amparada nas experiências vividas pelos professores, como alunos, acrescidas das vivências cotidianas, junto a outros docentes e aos alunos.

Na sociedade hodierna em que vivemos a docência é um campo plural (DocênciaS), em meio a interação dos sujeitos que dela participam, num tempo e num espaço historicamente mediados. Pensar a formação docente implica debater sobre a aprendizagem do adulto. Para Bruno (2007, 2008), o adulto aprende por meio de suas experiências e na relação com o outro e com o mundo. A aprendizagem do adulto é fluida, pois ele modifica suas formas de aprender, na interação com o meio, nas suas vivências e nas intercorrências de seu organismo plástico.

AS MARCAS DA DOCÊNCIA: VOZES E CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

No tocante ao método, a pesquisa assume a abordagem experiencial, por meio da imersão no campo, tendo na multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) uma epistemologia potente para a mobilidade e a flexibilidade necessárias ao processo investigativo. Tal aspecto coaduna-se com os processos de investigação imersiva vigentes nos Grupos de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR) e Linguagem, Educação e Cibercultura (LEC). Somado a tais pontos, integram-se as composições plurais de áreas de estudo e também a imersão e a implicação de duas das autoras, como pesquisadoras no campo. No momento em que foi realizada a investigação, o curso possuía 41 professores e todos foram contatados para participar da pesquisa. Obtivemos o retorno de 14: 34.14% do total. Para resguardar o anonimato dos participantes, os sujeitos seguem nomeados pelas letras do alfabeto: de A a N.

Os dados produzidos foram trabalhados a partir de dois temas de análise: A) marcas da

docência; B) principais influências na/para a docência. Considerando os limites do presente artigo, fizemos um recorte no tema: “Marcas da docência”, que, no processo de análise, foi agrupado em dois subtemas citados adiante.

Marcas da docência

Os dados compreendem as marcas da docência dos professores entrevistados segundo eles próprios: como veem atuação, na prática docente. Nesse tema emergiram dois subtemas: marcas afetivo-pessoais e marcas afetivo-profissionais. Os subtemas foram grafados, de modo a explicitar que as marcas de vida pessoal e profissional são constituídas pela afetividade. A afetividade é entendida como aquilo que afeta a pessoa de alguma forma, provocando-lhe reações e perpassando sua subjetividade. É o que sugerem os dados da pesquisa, que registrou 60% dos relatos vinculados às marcas afetivo-pessoais e 40% relacionados às marcas afetivo-profissionais.

a) Marcas afetivo-pessoais

O subtema “marcas afetivo-pessoais” é constituído pelas marcas: paixão pelo que se faz; comprometimento\dedicação; facilidade para ensinar; ética; empatia; humor e diálogo.

Para Paulo Freire (1967), o diálogo é o ponto central da atividade de ensinar, no qual professor e aluno são sujeitos ativos neste processo. Os sujeitos sociais se educam mutuamente, no ato de educar. Pesce (2014) corrobora com Freire (*ibid.*), ao apontar que o diálogo constitui-se em característica fulcral do trabalho docente. A maioria das falas dos respondentes relaciona-se ao diálogo: dar voz ao aluno, aproximação aos alunos, escuta dos alunos, tom conciliatório e o próprio diálogo. Os aspectos que circundam o diálogo aparecem em 8 falas (42%), como as ilustradas a seguir:

Tento manter a premissa de que é no diálogo que as divergências e convergências podem aparecer. A sala de aula é lugar de encontros e desencontros, encantos e desencantos. Talvez minha tentativa seja a de viver a dialogicidade para além de uma mera palavra bonita. (Sujeito F)

Minha docência tem as marcas do diálogo e da ética. Procuo ter uma relação próxima, respeitosa e de escuta com os estudantes, deixando-me afetar por esses outros e procurando afetá-los mediante provoca-

ções que os convidem a sair da zona de conforto e a pensarem de outras maneiras. Acho que é essa a tarefa do professor. (Sujeito A)

[...] promovendo permanentemente o diálogo problematizador compartilhado e referenciado aos textos, filmes e outros materiais de referência. (Sujeito L)

A paixão pelo que se faz (docência) os conduz ao envolvimento, ao interesse, ao comprometimento, que os mobilizam a saber mais. As emoções comandam, junto com a racionalidade, nossa forma de interpretar o mundo. Bruno (2002, 2010) destaca a importância da linguagem emocional nos processos de ensino e de aprendizagem. Uma linguagem que afeta o outro de modo intencional, por compreender a emoção como promotora de outras emoções. Três participantes (I, K e M) relatam a marca da paixão pelo que fazem:

[...] eu acho que as pessoas me leem como alguém apaixonado por dar aula. Eu acho que eu passo isso, do jeito que eu dou aula, o tom de voz que eu uso, o tipo de discussão que eu promovo, pelo menos com a sua turma, quantas vezes você me viu chegar aqui desanimado pra dar aula, de alguma maneira nesse sentido, mesmo que eu tenha algum problema externo, eu acho que eu consigo deixar isso pra fora de sala e eu não falo isso como demagogia, eu acho que eu consigo mesmo e dou aula com paixão, eu acho que isso é um outro elemento importante. (Sujeito M)

[...] adoro o que faço, adoro a minha área e realmente tenho gosto e [...] prazer lecionando e pesquisando[...]. (Sujeito K)

Minha singularidade reside no meu desejo de estar em sala de aula. Querer viver plenamente as experiências que somos, eu e meus alunos, capazes de construir em sala de aula. Minha marca, portanto, está na intensidade com a qual vivo a aula e vivo com meus alunos. Mergulho profundamente naquele momento quero que meus alunos o vivam comigo, que eles se sintam acolhidos na sala de aula e que queiram voltar para ela. (Sujeito I)

Os respondentes I e K citam a facilidade para ensinar, como o excerto ilustrado: “Acredito que também tenho facilidade para explicar, exemplificar, teorizar...” (Sujeito K). A facilidade imbrica-se às circunstâncias históricas do indivíduo, que está envolto nas culturas familiar, escolar e social, sendo por elas influenciado. A facilidade provém de diferentes fontes, que vão constituindo o ser e o conduzindo a se perceber com uma “facilidade” para ensinar. Conforme Tardif,

o saber-ensinar seria a coincidência perfeita entre a personalidade do ator e o papel do agente, ambos justificando-se assim mutuamente. Em suma, o que essa lógica de justificação revela é essa função de mediação que a história de vida exerce entre os saberes do indivíduo e os papéis e atitudes das equipes de trabalho. (TARDIF, 2012, p.78).

O comprometimento é outra marca ressaltada pelos respondentes B, J, M. E; dois outros (E e K) citaram a palavra dedicação como marca de suas docências. Os dados aproximam as marcas comprometimento e dedicação, por isso estão juntos nesta análise e se constituem em 6 respostas dos sujeitos pesquisados, dentre as quais o excerto abaixo:

[...] acho que os alunos percebem que eu sou comprometido e eu me considero uma pessoa comprometida. Isso pra mim é um paradigma do trabalho, eu só vou conseguir trabalhar se eu me sentir comprometido com esse trabalho. Então, essa seria uma característica quase que ética-moral do meu trabalho como professor. (Sujeito M)

Em qualquer profissão deve-se atuar com ética e ela é vital nas relações interpessoais, como se dá na profissão docente. A ética “não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho” (TARDIF, 2012, p.145). Um participante trouxe a ética como marca docente em seu relato: “minha docência tem as marcas do diálogo e da ética. Procuro ter uma relação próxima, respeitosa e de escuta com os estudantes [...]” (Sujeito A).

A empatia relaciona-se com a ética, pois se caracteriza como possibilidade de se pôr na situação do outro. A empatia, segundo o dicionário Houaiss, tem origem no termo grego *empathia*, que significa ‘paixão’; ela tem como premissa “Ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias” (HOUISS, 2009). Busca-se compreender e conhecer a outra pessoa, sua forma de pensar, sentir e agir e, para tal, são necessários sensibilidade e envolvimento. Por meio deles é possível perceber a realidade do outro, descentrando-se de si e se colocando no lugar do outro.

Não quero perder minha sensibilidade, minha capacidade de sentir o outro. Este é um exercício que faço permanentemente, e o faço, pois o mundo, nossa realidade, pede o oposto disto, o distanciamento, a frieza, o cálculo, etc. Pretendo resistir a este tipo de realidade. Talvez, uma marca fundamental em minha vida como professora seja a chamada simpatia abstrata, da qual Russell um dia falou, a capacidade de se co-

locar no lugar do outro, sentir o que o outro sente, sem estar vivendo o que o outro vive concretamente. (Sujeito I)

O professor, como humano que é, sente e expressa suas emoções, que permeiam a sala de aula, com desdobramentos nos alunos. Nosso comportamento é também desencadeado por pessoas e situações ao nosso redor, como destaca Bruno (2002), ao tratar do contágio emocional. Quando o professor costuma ser bem humorado, isso perpassa suas ações e pode vir a ser uma das suas marcas:

Há anos tenho esse retorno dos alunos (dou aula há 15 anos e sempre tive esse retorno). Sendo assim, naturalmente, esse traço [bom humor] aparece nas minhas aulas, desde a escolha na montagem de material até o momento das aulas. Com muita frequência, esse perfil influencia o trabalho de sala de aula, de modo que nos sentimos, eu e os alunos, mais próximos. (Sujeito K)

b) Marcas afetivo-profissionais

O segundo subtema, “marcas afetivo-profissionais” imbrica-se às seguintes marcas: conhecimento do conteúdo pelo professor; produção de conhecimentos com os alunos; didática; flexibilidade; credibilidade; politização e projeto coletivo.

Dois docentes (K e L) ponderaram sobre o conhecimento como marca de suas docências e como algo essencial para o seu exercício docente.

Estudo, pesquisa, dedicação: *que considero o principal para a consistência, firmeza e segurança ao lecionar, dominando aspectos teórico-metodológicos necessários para meu trabalho, planejo tudo muito detalhadamente (mesmo tendo certeza de que durante a aula as coisas mudam, e é normal). (Sujeito K- grifo do sujeito)*

O conhecimento do conteúdo é algo essencial, para que o professor desenvolva sua docência. É importante que o docente tenha domínio do conteúdo do seu campo de docência e, como tal, esteja sempre atualizado. Como salienta Masetto:

Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e **práticas profissionais sejam atualizados** constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbios com especialistas etc. Exige-se, ainda, de um professor, que domine uma área de conhecimento es-

pecífico pela **pesquisa**. (MASETTO, 2003, p. 19, grifo do autor).

Sabemos da importância do estudo contínuo e da formação continuada para o conhecimento do conteúdo. Todavia, o acesso irrestrito à informação, especialmente por meio dos suportes digitais, altera a relação dos sujeitos entre si e com as informações, fato que os mobiliza à parceria e à partilha, nos processos de aprendizagem, redimensionando a conotação atribuída ao termo “domínio de conteúdo”. O professor partilha o conteúdo com os alunos, em um processo coautoral.

[...] preocupação com a produção de conhecimentos e culturas escolares como processo de produção de sentidos, produção de leituras e escritas. (Sujeito D)

Procuo ter uma relação próxima, respeitosa e de escuta com os estudantes, deixando-me afetar por esses outros e procurando afetá-los mediante provocações que os convidem a sair da zona de conforto e a pensarem de outras maneiras. Acho que é essa a tarefa do professor. (Sujeito A)

[...] mostrar-lhes que a matemática pode ser ensinada de forma interessante com o objetivo de romper com a concepção de que essa disciplina é difícil, abstrata, mecânica e apenas algumas pessoas consideradas gênios podem aprender. (Sujeito H)

Segundo Cunha (1997, p.32), a produção de conhecimento é “a localização dos sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação que leve ao estudo, à coleta de dados e à reflexão”. As falas anteriores trazem essa perspectiva e uma necessidade de estimular os alunos a tal.

A credibilidade tem íntima relação com o conhecimento do professor e como o demonstra aos alunos. A confiança do discente no docente ergue-se em meio a um processo diuturno de vivência, em que transparência e sinceridade são essenciais.

Um respondente (M) menciona a credibilidade como marca de sua docência:

[...] eu acho que os alunos confiam que eu sei o que eu tô falando e isso passa muita credibilidade prum professor também, como eu me preparo muito pra poder dar aula e eu não tenho nenhuma ilusão de que eu sei tudo sobre o tema, mas as coisas que eu não sei eu deixo claro que eu não sei, então eu acho que isso gera muita credibilidade pro aluno, de o aluno falar assim “esse professor, ele me dá caminhos

prum assunto que eu não domino tanto, mesmo que ele não domine tudo, o conhecimento que ele tem sobre isso, ele tem credibilidade pra falar, ele passa essa credibilidade ao falar". [...] Foram os alunos que foram me falando isso ao longo do tempo e eu também acho hoje em dia que essa é uma leitura possível do meu trabalho em sala de aula, de eu passar credibilidade pro povo, de dominar minimamente aquilo que eu tenho que falar. (Sujeito M)

A credibilidade, como acredita ter como marca de sua docência, se deve ao conhecimento do que ensina. E a transparência de deixar claro quando não sabe, propondo-se a aprender, proporciona mais credibilidade ao seu trabalho, na relação de honestidade, confiança e parceria com os alunos.

A flexibilidade torna-se elemento importante na relação educacional, na qual o imprevisto é fator constante e, como apresentado pelos sujeitos M e N, é essencial considerar o que o outro tem a dizer.

Eu acabo tendo com a turma uma relação muito menos formal do que o que as pessoas estão acostumadas, vocês têm liberdade total pra falar e isso acontece muito na aula, as pessoas falam e eu incentivo que as pessoas falem, quando elas falam, eu deixo elas falarem e muitas vezes a aula segue, aí vem a flexibilidade por conta disso, o que eu tinha planejado, eu topo mudar no meio da aula, por conta de um insight interessante de algum aluno ou que a turma tenha comprado essa ideia e eu acho que isso é importante essa flexibilidade. (Sujeito M)

[...] considero como marcas que caracterizam minha docência [...] a flexibilidade diante de diferentes circunstâncias apresentadas pelos alunos [...]. (Sujeito N)

As falas ratificam Pimenta e Anastasiou (2005, p.199), para quem:

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão [...] é a base para a sistematização de possíveis ações, e nunca de modelos.

A didática, como explica Bruno (2007, p.67):

[...] é uma área que se preocupa em integrar de fato a teoria e a prática, e é notável a tensão entre essas duas abordagens na visão de muitos educadores e também dos alunos [...]. Porém, o que deve ser esclarecido é que a teoria não está longe ou contraposta à prática do educador, ou vice-versa: toda prática revela uma teoria a ela subjacente.

A didática fundamenta a ação docente; é por meio dela que a relação entre teoria e prática se concretiza, investigando e orientando a atuação docente. Dois sujeitos (B e L) relatam como características de suas docências a didática, como explicita o sujeito B, “acredito que possuo uma boa didática, ou seja, consigo explicar bem os temas, conceitos e conteúdos dos quais ministro as aulas”.

Nas falas dos respondentes A e H, podemos inferir a relação com a didática:

Procuo ter uma relação próxima, respeitosa e de escuta com os estudantes, deixando-me afetar por esses outros e procurando afetá-los mediante provocações que os convidem a sair da zona de conforto e a pensarem de outras maneiras. Acho que é essa a tarefa do professor. (Sujeito A)

[...] mostrar-lhes que a matemática pode ser ensinada de forma interessante com o objetivo de romper com a concepção de que essa disciplina é difícil, abstrata, mecânica e apenas algumas pessoas consideradas gênios podem aprender. (Sujeito H)

O docente G menciona as conexões com a realidade, ligadas à didática:

Eu acho que são as conexões que eu faço com a realidade, com o cotidiano. Então venho de um campo chamado Arte, aonde a arte está sempre muito vinculada as questões provocadas pela vida e então nunca sou muito teórica, sempre estou fazendo essas conexões, então uso sub recursos não acadêmicos pra está apresentando as discussões que eu faço sobre esse campo de saber. (Sujeito G)

A não neutralidade do ato pedagógico, como ato político que é, é sinalizada por Freire (2001, p. 25). A marca politização aparece nas respostas dos sujeitos C e E; ela diz respeito ao enfoque político que o docente dá às suas práticas. Esses sujeitos salientam a importância da política, não apenas na prática, mas na constituição do ser docente. A fala a seguir ilustra este aspecto: “A palavra é: transformação, revolução, luta, socialismo e libertação, sempre estiveram e estão comigo.” (Sujeito C)

Para o respondente N, uma de suas marcas seria o projeto coletivo. Podemos inferir que projeto coletivo apontado pelo docente tenha relação com proposta de trabalho coletivo. O docente pode desenvolver uma dinâmica de trabalho interessante, pois a parceria com outros (docentes ou discentes) traz benefícios ao exercício profissional, ampliando as perspectivas sobre a docência. O trabalho compartilhado tem um alcance de aprendizados bem maior do que somente produzir algo em conjunto, possibilitando-lhes união, socialização, partilha e enfrentamento conjunto dos desafios que se lhes apresentam (PESCE, 2014).

As marcas relatadas pelos docentes foram diversas, como se pode perceber na tabela a seguir.

Tabela 1 – Marcas da Docência dos Sujeitos Pesquisados

MARCAS DA DOCÊNCIA			
AFETIVO-PESSOAIS	%	AFETIVO-PROFISSIONAIS	%
Bem Humorado	2,85	Conhecimento	5,71
Comprometimento\dedicação	14,28	Credibilidade	2,85
Diálogo	22,85	Didática	8,57
Empatia	2,85	Flexibilidade	5,71
Ética	2,85	Politização	5,71
Facilidade para ensinar	5,71	Produção de Conhecimentos	8,57
Paixão pelo que faz	8,57	Projeto Coletivo	2,85

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

As duas marcas com índices muito elevados em relação aos demais aparecem como características marcantes das docências dos professores: ‘comprometimento’, ‘dedicação’ e ‘diálogo’. Considerando a dialogia como algo basilar ao processo formativo e educativo, os índices ratificam as bases dialógicas freireanas, que sustentam os processos de formação de professores. Por fim, e não menos importantes, encontramos os índices ‘paixão pelo que faz’, ‘didática’, ‘produção de conhecimento’, emblemáticos do ‘fazer docente’, que se integra ao ‘ser’.

PONTOS EMERGENTES

Dois docentes (K e M) relatam que fazem avaliações de suas docências com os alunos e apresentam a relevância dessas avaliações para o aprimoramento das suas práticas professorais. É o que evidenciam os fragmentos abaixo:

Tudo isso junto, tem me proporcionado, por parte dos alunos, uma avaliação positiva (todo final de semestre entrego um questionário para os alunos avaliarem a disciplina – sem identificação deles – em aspectos como material, dinâmica das aulas, uso de tecnologias, trabalhos realizados, leituras, etc). (Sujeito K)

Eu repito, eu tenho muita dificuldade de fazer uma análise assim, mas as autoavaliações que eu tenho feito e as avaliações dos alunos em relação a minha disciplina, tão me dando um norte em relação a essas características. Então essas quatro características que eu falei aqui, eu acho que elas estão mais nas análises que os alunos fizeram de mim e que eu acabei assimilando, que uma análise sozinha. (Sujeito M)

Segundo Luckesi (*apud* CUNHA, 1997, p. 63) “a avaliação é um julgamento de valor sobre características relevantes da realidade, em comparação com um padrão ideal, tendo em vista a realização de uma ação.” A avaliação possibilita ao docente reorientar sua prática docente ou mantê-la, com argumentos consubstanciados.

AS TECNOLOGIAS COMO MARCAS?

Cabe trazer para esta reflexão a relação entre as práticas docentes e o uso e as apropriações tecnológicas. Além de citada pelo docente K (acima) como item disposto num instrumento de avaliação, os docentes não mencionam tal uso e tampouco trazem qualquer relação com esta temática. Entretanto, de acordo com a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a educação superior tem como finalidade:

[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. (BRASIL, 1996, Art.43, incisos I e III).

É notável que a tecnologia esteja presente nesta lei há vinte anos e o seu uso e discussão não estejam contemplados no Ensino Superior, para além da substituição das lousas (quadros de giz) por *slides* projetados ou do uso de plataformas *online*, como repositórios de textos. Marcas docentes como comprometimento, diálogo, didática, produção de conhecimentos, projeto coletivo, credibilidade são tensionadas pela ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre o perfil dos estudantes, o tipo de profissional que se pretende formar e para qual sociedade. Os estudantes possuem celulares e, em sua maioria, também *tablets* e computadores móveis. Há acesso à Internet, precário é verdade, na universidade, porém boa parte dos alunos e dos docentes possui acesso em seus dispositivos móveis. É curioso que não se tenha ao menos pronunciado a presença das tecnologias em aula, especialmente por se entender que o docente precisa estar atualizado e isso não se reduz ao conteúdo específico.

Questionamos, pois, sobre as formas como as tecnologias de informação e comunicação estão habitando os espaços de formação docente e inferimos que devem estar condicionadas a espaços restritos a disciplinas destinadas a tais discussões como conteúdo específico, mas ainda não se tinha uma marca docente associada às tecnologias no Ensino Superior.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo nos fez compreender que as marcas docentes derivam de diversos períodos da trajetória de vida do professor e o constituem como um ser em constante transformação e com responsabilidade sobre sua formação. As marcas trazidas pelos docentes nesta pesquisa estão vinculadas aos determinantes circunstanciais do trabalho docente (PESCE, 2014) e são historicamente datadas. Como tal, apresentam-se em devir. As influências nas docências atuais dos sujeitos pesquisados são muitas, mas neste trabalho apresentaram destaque os professores dos professores e as experiências pessoais e relativas à docência. O que nos afeta nos constitui e a cognição, a afetividade e a subjetividade estão presentes de modo articulado na composição dessas influências.

Destaca-se um paradoxo: ao mesmo tempo em que marcas como atualização, comprometimento e diálogo emergem como potentes, são abertas lacunas sobre uma

didática hodierna, que suprime dos discursos dos professores elementos da cibercultura. Como na produção dos dados não foram dirigidas questões sobre tecnologia, só destacamos tal paradoxo como campo fértil a novas investigações.

Como as marcas e influências da docência advêm de inúmeros momentos e de distintos espaços culturais, mais adequado que formação docente é trabalhar com o termo (trans) formações docentes produzidas nos percursos formativos.

Os achados da pesquisa apontam a importância dos estudos sobre o docente e suas docências, por se caracterizarem como formas de adensar a compreensão sobre um campo de pesquisa ainda em construção, como sinalizado pela revisão de literatura.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-4.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRUNO, Adriana Rocha. A linguagem emocional em ambientes telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores. São Paulo: PUC. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002, 231 p.

_____. A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, 252 p.

_____. Aprendizagem Integradora e a Didática Online: contribuições para a formação do educador. In: **Anais**. III Congresso Mundial de Estilos de Aprendizaje – Cáceres (ES). 7 a 9 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/TRABAJO_APRENDIZAGEM-INTEGRADORA-E-DIDATICA-ONLINE_ADRIANA-B.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Aprendizagem do adulto educador: plasticidade em redes rizomáticas de formação, via ambientes online. In: ARANHA, Glaucio; SHOW-FRANCO; Alfred. (Org.). **Caminhos da Neuroeducação**. Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2010, v. 1, p. 49-62.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ISAIA; Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor no Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.) **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v23)

HOUAISS Dicionário. Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z. 2009-2015.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto/PT: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação)

PESCE, Lucila. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS, Revista Científica**. v. 33, n. 01, jan.-abril. 2014. p. 157-172.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa. 2. ed. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, n.º 73, ano XXI, Campinas: CEDES, 2000. (pp. 209 - 244).

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS REFERÊNCIA DE ESTÁGIO

Lidnei Ventura
Roselaine Ripa

Lidnei Ventura é Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* lidnei.ventura@udesc.br

Roselaine Ripa é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora do Curso de Pedagogia UAB/UDESC (julho de 2014 a maio de 2016). *E-mail:* roselaine.ripa@udesc.br

INTRODUÇÃO

Os avanços dos processos e artefatos tecnológicos, sobretudo aqueles ligados às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), confirmam a previsão - antes profética - de McLuhan (2005), da "aldeia global", que atualmente tem sido aceita como metáfora ideal da globalização, sobretudo pelo advento da internet e suas redes colaborativas, enquanto fenômeno internacional.

Podemos afirmar que estamos vivendo um momento histórico ímpar, pois nenhum meio técnico anterior conseguiu, de fato, globalizar processos comunicativos, em tempo real, quanto o que dispomos com a convergência midiática contemporânea. Convergência essa que interliga, aglomera e integra diversos suportes tecnológicos a partir do digital, apoiado em redes telemáticas, transformando o mundo numa verdadeira "aldeia global" virtual.

Esse também é um tempo de guinada para a educação de forma ampla, mas especialmente para a modalidade a distância (EaD). Fazemos aqui uma distinção entre processos sistemáticos de educação a distância (EaD) e processos não diretivos, ou seja, aqueles que estamos informalmente expostos na internet quando acessamos conteúdo *online* por meio de plataformas digitais. Os processos educativos em curso nesses mais diversos ambientes virtuais tendem a ser diferentes. Enquanto no primeiro caso, mesmo com diferentes modelos de ensino *online*, deve haver planejamento político-pedagógico e técnico para oferecer educação sistemática e diretiva a distância, no segundo, o que comumente ocorre é a disponibilização de acesso a conteúdos, muitos deles educacionais, sem caracterizar processos educativos estruturados. Partilhamos aqui da definição de Moore e Kearsley (2010, p. 2, grifos nossos) quando afirmam que "Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo **técnicas especiais** de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e **disposições organizacionais e administrativas especiais**".

Sendo assim, quando falamos em EaD, neste artigo, queremos nos referir a processos de educação estruturados em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, isto é, planejados em sua especificidade educacional intencional. Evidentemente reconhecemos o fato de que há processos educacionais espontâneos e autônomos, a partir dos quais o sujeito se

apropriada de informações e conhecimentos, na medida em que forma seu *background* ou capital cultural a partir de interações multimidiáticas.

A EaD, pensada e planejada para formação inicial e continuada, será nosso objeto de discussão nesse artigo. Como modalidade de ensino, a EaD ganhou impulso exponencial, no Brasil e no mundo, sobretudo a partir da web 2.0, que lhe permite novos contornos, possibilidades e perspectivas, configurando a sua 5ª geração (MOORE e KEARSLEY, 2010).

No Brasil, em 2012, a matrícula em EaD (ABED, 2013) atingiu cerca de 5,7 milhões de alunos, apontando um crescimento superior a 50%, comparado a 2011. Esse indicador representou mais de 10% da matrícula em toda a educação básica brasileira, no mesmo período de 2012, que esteve na faixa dos 50,5 milhões de alunos. Por outro lado, os dados não são nada estimulantes quando comparamos a oferta do setor público com o privado, pois o primeiro atendeu menos de 20% das matrículas, denotando descompasso da EaD pública brasileira em relação à demanda nacional.

Para ampliar a discussão sobre as concepções de educação oferecidas na modalidade a distância no Brasil atualmente, o objetivo deste artigo é apresentar os dados do projeto de pesquisa “Concepções de educação a distância e de aprendizagem dos profissionais-referência dos campos de estágio do Curso de Pedagogia a Distância: uma investigação sobre as possíveis influências na formação dos acadêmicos do curso”, realizado no CEAD/UEDESC, no período de agosto de 2014 a fevereiro de 2015, com os educadores que acolhem, em suas unidades escolares de anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, estagiários do curso de Pedagogia a distância do CEAD/UEDESC, doravante denominados profissionais referência de estágio curricular supervisionado ou, simplesmente, PRE. Desses profissionais, 95 (noventa e cinco) se propuseram a participar do curso de extensão Formação Continuada para Profissionais Referência de Estágio, nos semestres 2014.2 e 2015.1.

O artigo está organizado em duas partes. Na primeira, propomos uma discussão teórica sobre as características atuais da EaD, a partir de Marshal McLuhan, Pierre Lévy e Walter Benjamin.

Na segunda parte, apresentamos os dados do projeto de pesquisa obtidos por meio de um questionário, com perguntas fechadas e possibilidade de inserção de comentários

nas respostas, disponível no *Google Docs*, com amostra aleatória e adesão espontânea dos educadores participantes do curso de extensão. A amostra retornou 67 questionários, alguns deles comentados. Simultânea e provocativamente, também confrontamos alguns dados obtidos nessa amostra com os divulgados em outra pesquisa¹ que, na sua narrativa, revela uma suposta restrição do mercado aos profissionais formados em cursos a distância. Essa discussão justifica-se pela grande projeção dessa pesquisa na publicidade da mídia *online*, em *sites*, *blogs* e portais.

Diante do enquadramento teórico e metodológico que propomos no trabalho, de antemão afirmamos que essa confrontação dos dados não objetiva levantar uma polêmica estéril sobre quais dados seriam supostamente mais ou menos verídicos, pois partimos do princípio de que toda narrativa de pesquisa decorre das “escolhas” que os pesquisadores fazem para dar sentido aos dados obtidos na coleta de informações. Todavia, tais “escolhas” não são neutras e objetivas, de modo que a divulgação ao público da pesquisa tem de enfrentar as consequências político-sociais de suas decisões e suas reverberações. Essa importante questão também atravessa as discussões desse artigo.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EDUCAÇÃO SOB NOVAS INERVAÇÕES?

As discussões sobre a tecnologia e seu impacto no desenvolvimento social têm sido concebidas de forma diversa, dependendo do ponto de vista de seus autores. De um lado, há uma tendência em considerar a tecnologia como extensões do homem, como defende tanto o polêmico McLuhan, quanto em um referencial mais clássico, como, por exemplo, o historiador da ciência John Bernal (1975), que assim descreve as projeções humanas nos primeiros artefatos técnicos inventados:

Os métodos que deram às sociedades humanas as vantagens especiais de que gozaram dependiam, em larga medida, do uso de **uten-**

1 Refere-se à pesquisa realizada pela Rede Universia em parceria com o Portal Trabalhando.com, cujos resultados foram publicados em 10 de maio de 2013 no site da rede. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/vida-universitaria/noticia/2013/05/10/1022681/educaco-a-distancia-tem-menos-credibilidade-veja-pesquisa.html>>. Acesso em: 15 abr. de 2016.

sílios materiais para apanhar, reunir, transportar e preparar alimentos, e também de um meio de comunicação rápido que permitisse a cooperação nestas tarefas fundamentais – por outras palavras, uma **linguagem**. Pelo uso de utensílios, o homem consegue um domínio muito maior e muito mais generalizado sobre o meio ambiente que o de qualquer animal, por muito bem munido que este esteja com dentes, garras ou cornos. (BERNAL, 1975, p.62 – grifos do original).

Nesse sentido, a tecnologia é apresentada como fator de humanização, cumprindo uma função filo-ontológica essencial na invenção da humanidade. Bernal (1975, p. 63, grifos do original) continua seu pensamento concebendo a invenção de artefatos tecnológicos como extensões humanas:

Utensílios são, essencialmente, **extensões** dos membros humanos – a **extensão** do punho ou do dente com a pedra; do braço, com o pau; da mão ou da boca, com o saco ou o cesto; ou ainda uma extensão de tipo inteiramente novo, por **projeção do corpo**, como quando se atira uma pedra com pontaria.

Na mesma linha de raciocínio, McLuhan (2005, p. 90), ao entender as tecnologias “[...] como extensões de nosso próprio corpo, de nossas próprias faculdades, quer se trate das roupas, habitação, quer se trate dos tipos mais familiares de tecnologias, como as rodas, os estribos, que são extensões de várias partes do corpo”, tornou-se uma concepção hegemônica no campo científico, pelo menos até que Lévy (1996) propusesse os conceitos de atual e virtual. Numa abordagem que tenta superar a relação causa-efeito (binária) sobre o papel da tecnologia na produção da humanidade, esse autor propõe que, em vez de se conceber a tecnologia com extensão do homem, é importante concebê-la como virtualização. Assim, contrapondo-se à ideia de extensão de McLuhan, esclarece:

De acordo com o que foi proposto por Marshall McLuhan e André Leroi-Gourhan, diz-se às vezes que as ferramentas são continuações ou extensões do corpo. Essa teoria não me parece fazer justiça à especificidade do fenômeno técnico. Você pode dar pedras talhadas a seus primos. Pode produzir milhares de bifaces [sílex cortado dos dois lados]. Mas lhe é impossível multiplicar suas unhas ou emprestá-las a seu vizinho. Mais que uma extensão do corpo, uma ferramenta é uma virtualização da ação. O martelo pode dar a ilusão de um prolongamento do braço; a roda, em troca, evidentemente não é um prolongamento da perna, mas sim a virtualização do andar. (LÉVY, 1996, p. 75).

A partir de Lévy podemos destacar que o emprego, em ato, de uma tecnologia, corresponde a uma atualização e não a um prolongamento de membros humanos. Então, cada martelada “atualiza”, todos os dias, sob novas circunstâncias, o uso potencial do martelo [virtualização] que, segundo o autor, foi virtualizado umas poucas vezes na história da humanidade.

Por outro lado, ainda que Lévy e McLuhan diverjam do princípio de que as tecnologias sejam extensões do corpo humano, comungam a ideia de que as tecnologias têm transformado o corpo humano e ampliado suas potencialidades e condições ao longo da história.

Para continuar essa reflexão, recorremos ao conceito de **invenções humanas**, de Benjamin (2012), que ocorrem tanto individual quanto coletivamente, na medida em que são inventadas ou reinventadas tecnologias ou, como o próprio autor afirma, o **grande aparelho técnico do nosso tempo**. O conceito de **invenções humanas** contribui para a compreensão de que a invenção de uma determinada tecnologia, materializada em técnicas que lhe correspondem, tem o potencial de modificar, ampliar, transformar, enfim, ressignificar tanto as potencialidades e faculdades humanas individuais quanto coletivas. Denominaremos esse processo de ressignificação de “*ways of seeing*” (modos de ver), no sentido apresentado por Berger (1972)², que foi influenciado por um dos livros mais citados de Benjamin (2012), “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”³, publicado em 1935/36, do qual extraímos elementos para discutir o papel transformador reservado à técnica na (re)invenção da humanidade.

Enquanto Lévy é considerado, por alguns, um otimista e, McLuhan, por muitos, um determinista tecnológico, ainda que as reduções sejam sempre limitadoras e perigosas, podemos situar Benjamin entre a “terra e o céu”, no entremeio, ou seja, sem compreender mecanicamente o papel da técnica na condição humana, de um lado, nem acatar

2 Ver a esse respeito o livro de John Berger, “Ways of seeing” (BBC, 1972). Dentre outras passagens esclarecedoras sobre os novos modos de ver o mundo e a arte a partir de recursos tecnológicos, destacamos: “La invención de la cámara cambió el modo de ver de los hombres. Lo visible llegó a significar algo muy distinto para ellos. Y esto se reflejó inmediatamente en la pintura”. (BERGER, 1972, p.11).

3 Trata-se de obra de longo alcance, tanto do ponto de vista do estudo da natureza, condição e papel das artes, a partir da modernidade, quanto de uma concepção da função exercida pela técnica na mutação de faculdades humanas, principalmente no que tange à relação dialética existente entre aspectos da condição física e psicológica.

ingenuamente sua função essencialmente progressista, de outro. Durante a leitura dos textos de Benjamin, tem-se a impressão de que, para ele, a reprodutibilidade técnica não é, em si, nem boa nem má; pode ser progressista ou reacionária, ou, como ele mesmo disse: **“A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin.”** (BENJAMIN, 2012, p. 202, grifos do original). Entretanto, sobre uma determinada tendência de ver em Benjamin um otimista acrítico da tecnologia, Martín-Barbero (2013, p. 83) adverte: “Mas atenção: não se trata de nenhum otimismo tecnológico. Nada mais distante de Benjamin do que a ilustrada crença no progresso do gênero humano”.

Benjamin (2012), portanto, pode contribuir nesse diálogo devido ao seu *insight* seminal acerca dos impactos que a reprodutibilidade técnica produziria na relação da **massa** [sic] com os meios e as mensagens produzidas pelo grande aparelho técnico da modernidade, capaz de instituir um novo *sensorium* (MARTÍN-BARBERO, 2013), **novas inervações**, na condição humana.

O livro “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” pode ser considerado um texto demolidor. Porém, talvez a obra de arte não seja tanto o seu alvo, mas as condições de percepção e de autopercepção da existência que a técnica torna possível na modernidade. Deste modo, o cinema, a fotografia, o disco - nos tempos de Benjamin - e a TV, os vários suportes de filmagem (celular, câmera digital, filmadora portátil) e o computador - nos dias de hoje -, ampliam nossas percepções do mundo, nossos *ways of seeing* e de sentir a experiência cotidiana, a cada dia mais midiaticizada e mediada por tecnologias.

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas - é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido. (BENJAMIN, 2012, p. 188).

É assim que Benjamin, ao falar sobre o cinema, nos ajuda a perceber que a técnica e a tecnologia podem se tornar objetos de inervações, ou seja, tendem a ampliar, expandir e ressignificar corpos e faculdades humanas ou, para usar um termo da psicologia soviética, as funções psicológicas superiores. Por outro lado, podem ser redutoras, conservadoras,

na medida em que podem também atrofiá-las, como bem alertou Benjamin (2012, p.169), e dar-lhes “um caráter contra-revolucionário”; todavia, a questão principal evocada por ele é que novos modos de vida e condições de existência provocam e exigem um novo *sensorium*, novas formas de ver e de estar no mundo, porque **“no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência”** (BENJAMIN, 2012, p.169, grifos do original).

Neste ponto do texto, podemos nos perguntar: poderia a educação, nesta nossa era de reprodutibilidade técnica, considerando-se a rede mundial de computadores e os ambientes virtuais de aprendizagem, converter-se em instrumentos de novas **inervações humanas**? Pode a reprodutibilidade técnica a que está sujeita a educação na contemporaneidade, sobretudo pelo surgimento da Educação a Distância mediada por tecnologias digitais em rede, ter alterado a própria **natureza** da educação, assim como Benjamin diz ter ocorrido com a **natureza** da arte a partir do surgimento da fotografia? Essas são questões que mobilizam os parágrafos a seguir, nos quais não temos a pretensão de respondê-las, mas apenas suscitar algumas reflexões.

Como se sabe (PETERS, 2004; MOORE; KEARSLEY, 2008; KENSKI, 2016), a educação a distância, ao longo da sua história, tem sido contestada em sua natureza educativa, seja nos aspectos referentes à qualidade do ensino, seja pela falta da relação presencial entre professor e aluno, dentre outros questionamentos.

Tais questionamentos nos remetem à discussão que Benjamin (2012) faz acerca da origem da fotografia e a polêmica instituída se esta e o cinema deveriam ser considerados arte ou não; uma polêmica que atravessou um século sem que se tenha chegado a uma conclusão, ficando os opositores resguardados em seus cantos. E o que chama a atenção, segundo Benjamin (2012, p. 176), é que os defensores do cinema e da fotografia como arte o fazem evocando elementos **vinculados ao culto**, ou seja, os mesmos argumentos daqueles que defendiam a autenticidade da arte clássica e sua aura como valores universais.

Na realidade, essa polêmica foi a expressão de uma transformação histórica, que como tal não se tornou consciente para nenhum dos antagonistas. Ao se emancipar dos seus fundamentos no culto, na

era da reproduzibilidade técnica, a arte perdeu qualquer aparência de autonomia. Porém a época não se deu conta da refuncionalização da arte, decorrente dessa circunstância.

O que entrou em xeque foi justamente o *way of seeing* da arte enquanto atividade de inervação humana. Passa-se, com a fotografia e o cinema, de uma forma estruturada na perspectiva (a pintura⁴), que tem no olho humano uma visão central do mundo, para um descentramento do olhar proporcionado pela alteração de foco, pelo *zoom* ou pelo *close* da máquina fotográfica; assim como pela mobilidade da câmera cinematográfica, que enseja multiperspectivas.

Outra passagem de Benjamin (2012, p. 176, grifos do original) é muito esclarecedora sobre o que realmente importa na polêmica sobre a fotografia ser considerada arte ou não:

Ela não foi percebida, durante muito tempo, nem sequer no século XX, quando o cinema se desenvolveu. Muito se escreveu, no passado, de modo tão sutil como estéril, sobre a questão de saber se a fotografia era ou não uma arte, sem que se colocasse sequer a questão prévia de saber **se a invenção da fotografia não havia alterado a própria natureza da arte.**

Esse esclarecimento oferece noções importantes para análise da educação nesta era de reproduzibilidade técnica: emancipação, autonomia, refuncionalização e natureza [da arte e da educação]. Essas palavras-conceitos estão ligadas à educação contemporânea, se considerarmos o movimento de reproduzibilidade técnica que a tem afetado, sobretudo, nas três últimas décadas, levando-a ao que podemos denominar de uma ruptura dos seus fundamentos originais, a saber: a centralidade e presença do professor, da sala de aula - enquanto locus privilegiado de ensino -, e do próprio ensino como apenas transmissão pelo professor e memorização de conteúdos pelos alunos⁵, refuncionalizando sua clássica autonomia, enquanto lugar de celebração de culto do ato educativo formal. São

4 Sobre a centralidade da perspectiva na arte medieval, diz Berger (1972, p. 9): "La perspectiva estaba sometida a una convención, exclusiva del arte europeo y establecida por primera vez en el Alto Renacimiento, que lo centra todo en el ojo del observador. Es como el haz luminoso de un faro, sólo que en lugar de luz emitida hacia afuera, tenemos apariencias que se desplazan hacia dentro".

5 Embora possa se perceber na história da educação brasileira diversas iniciativas teórico-metodológicas que tentam deslocar o epicentro do processo educativo, o professor como transmissor de conhecimentos e a escola como locus privilegiado para que isso aconteça, parece ainda ser o paradigma hegemônico.

as supressões e transformações das funções, dos lugares, dos atores e das condições históricas, que tem conduzido à discussão e ressignificação da própria natureza da educação atual diante das possibilidades, dos novos modos de ver, enfim, das novas **inervações** que a reprodutibilidade das tecnologias digitais em rede tem permitido.

Na medida em que essas tecnologias ensejam a quebra de barreiras tempo-espaciais, teletransportando para o ciberespaço a sala de aula, mudanças podem ocorrer; e o clássico modo de educar esvai-se nesse torvelinho porque os fundamentos e a natureza do processo educativo adquirem novas configurações. Mesmo assim, é inegável que o espaço da sala de aula continua existindo e ele é importante em determinadas situações e para diversas funções, assim como ainda existe o quadro clássico da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, para fruição no modo tradicional. O que queremos aqui é destacar o potencial de um modelo de educação que não está circunscrito no tempo e no espaço e nem depende do valor de culto, da autenticidade, do aqui e do agora da aula presencial; mas que habita o ciberespaço, um lugar a que muitos podem ter acesso, usando uma metáfora de Marc Augé (1994), o **não-lugar** [ou talvez poderíamos chamar mais apropriadamente de **todo-lugar**?].

Sendo assim, podemos pensar que, a mudança na educação, na era de sua reprodutibilidade técnica, não fica restrita ao questionamento se a modalidade a distância é educação ou não, mas em que medida ela tem alterado a própria **natureza** dessa arte e o quanto ela permite de novas inervações humanas.

DAS VOZES ADVINDAS DA PESQUISA: MODOS DE VER A EAD

A fim de compreender as concepções de EaD de um grupo de educadores catarinenses, profissionais que atendem, nas redes de ensino públicas e privadas, os acadêmicos em estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC, chamados de profissionais referência de estágio (PRE), como já mencionado anteriormente, foi disponibilizado um questionário no *Google Docs* no segundo semestre de 2013. Esses profissionais haviam participado de um curso de extensão, ofertado como contrapartida às redes de ensino que acolhem os estagiários.

A amostra contou com a participação de 67 professores, situados em diversos municípios catarinenses, cujos resultados serão apresentados para dialogar com outra pesquisa realizada pela Rede Universia⁶ e portal Trabalhando.com⁷.

Optamos por priorizar o que poderíamos denominar de uma análise estatística dos dados, em função da expressão quantitativa da amostra, porém mixada com narrativas curtas que possam enfatizar mais os **modos de ver** a EaD do grupo pesquisado. Essa abordagem possui suas limitações, comungando da assertiva de Certeau (2014, p. 45) que nos alerta:

[...] ela [a estatística] se contenta em classificar, calcular e tabular as unidades 'léxicas', de que se compõem essas trajetórias, mas às quais não se reduzem, e em fazê-lo em função de categorias e taxinomias que são próprias. Ela consegue captar o material dessas práticas e não a sua forma; ela baliza os elementos utilizados e não o 'fraseado' devido à bricolagem, à inventividade 'artesanal', à discursividade que combinam esses elementos todos recebidos, e de cor indefinida. [...] a enquete estatística só 'encontra' o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das estórias e operações heterogêneas que compõem os *patchworks* do cotidiano.

É certo que sob essa visão certeuniana, a pesquisa que desenvolvemos sofre das mesmas limitações daquela realizada pela Rede Universia, ou seja, está apoiada em dados estatísticos. Mas precisamos apontar algumas diferenças fundamentais, pois na pesquisa realizada pela Rede Universia, do tipo *survey*, voltada para o levantamento de dados quantitativos para uma pesquisa de mercado, a extração dos dados se deu em dez países ibéricos, sintetizando realidades histórico-sociais muito díspares e com respondentes igualmente diversos, sem quaisquer características identitárias em comum que pudessem lhes dar alguma pertinência temática. Na pesquisa que realizamos, apesar de também estar condicionada pela amostra, os sujeitos respondentes são educadores, participantes de um curso de extensão, e, portanto, já tiveram informações sistemáticas sobre a EaD e o marco legal que a institui, a saber a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e o Decreto nº 5622/2005. Consideramos, assim, que o grupo pesquisado possui tanto a similaridade identitária quanto a pertinência temática que comporta amalgamar a dispersão dos dados.

6 A Rede Universia é uma rede de cooperação universitária de países ibero-americanos, constituída por 1.232 instituições ibero-americanas. Mais informações em: <<http://www.universia.com.br/>>.

7 O Portal [trabalhando.com](http://www.trabalhando.com) é um portal de emprego que atende diversos países, principalmente Portugal e Ibero-Americanos. Mais informações em: <<http://www.trabalhando.com/page/1381765529>>.

Com essas observações, destacamos que as duas pesquisas não são, de modo algum, neutras ou objetivas, como se persegue nos pressupostos da ciência clássica. Podemos considerá-las apenas narrativas que escolheram pontos de vistas diferentes para socializar com o público seus resultados. Na comparação das pesquisas, portanto, fica claro que tanto as perguntas que se faz (ou as que se deixou de fazer), para quem e como se faz, já pressupõem um recorte teórico-metodológico do pesquisador. Isso nos permite ver que tanto os dados estatísticos obtidos, quanto suas análises, já estão, de antemão, preconfigurados pelo pesquisador, que os seleciona e os divulga numa narrativa emaranhada em jogos de forças, interesses e poder⁸.

Para informar sobre a pesquisa com a qual estamos dialogando, apresentamos e analisamos abaixo alguns dados que vieram a público, em 2013, a partir da pesquisa encetada pela Rede Universia e portal Trabalhando.com, que trouxe, em síntese, os seguintes indicadores:

A maioria dos entrevistados (60%) disse que ao procurar um emprego, aquele que se formou em um curso à distância tem menos valor do que aquele formado no sistema presencial. Indagados sobre o motivo para isso, 37% afirmaram que o **vínculo pessoal professor-aluno** é vital. Além disso, 27% acreditam que há uma suposta má qualidade acadêmica e 25% acreditam que isso acontece por preconceito. 11%, por sua vez, afirmaram que o cenário adverso é reflexo do medo do desconhecido. (PORTAL UNIVERSIA, 2013, grifo nosso).

Na observação dos resultados, o que surpreende inicialmente é a variedade da amostra, justamente por sua expressiva complexidade. A pesquisa foi realizada em nove países ibero-americanos e entrevistou 10.586 pessoas no Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México, Peru, Portugal e Porto Rico, ou seja, um *corpus* amplo, variegado, híbrido e de difícil composição estatística. O universo dessa pesquisa é, portanto, um caudal difícil de equacionar, pois nela se juntam sujeitos muito diversos, com informações e experiências igualmente diversas sobre a EaD.

Diante dos dados apresentados, podemos afirmar que a pesquisa poderia partir, justamente, de como esses sujeitos, tão diferentes, estão percebendo, avaliando e compreendendo o que seja essa modalidade educativa. Os indicativos são de que, no conjunto da América Latina (e Caribe), a educação a distância não goze de tanto prestígio e divulgação, ainda que esteja em expansão,

8 Para maior clareza acerca dos intrincados jogos de força, de poder, de interesses e outros intervenientes que atravessam a pesquisa científica, ver o texto de Dagmar Meyer (2014), "Abordagens pós-estruturalista de pesquisa na interface educação saúde e gênero: perspectiva metodológica".

como se vê nos estudos de Torres e Rama (2009) e Morocho e Rama (2012).

Uma breve comparação entre o Brasil e os demais países já poderia mobilizar uma leitura mais atenta dos resultados divulgados. No Brasil há marcos legais, conforme descrito anteriormente, e programas para a ampliação da EaD, tal como a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Na América Latina e Caribe, a modalidade a distância ainda está em processo de implantação inicial e, em muitos países, a iniciativa pode ser considerada insipiente, sobretudo, por ausência de legislações para sua implementação. Em alguns casos, conforme Gómez et. al. (2012, p. 187), há necessidade de um “proceso de acreditación” da EaD:

[No Panamá] exceto duas universidades exclusivamente a distancia] El resto de las universidades de Panamá utilizan esta modalidad, sin que admitan académicamente su uso. De todo ello se deriva la necesidad urgente de regular la modalidad a distancia. (...) El Perú no cuenta con leyes específicas para la educación a distancia (...) a fin de promover esta modalidad de estudios, reconocer su potencial, sistematizar experiencias y contribuir al diseño de políticas nacionales que contribuyan en su expansión y en calidad que la lleven a un proceso de acreditación.

Com esses exemplos, podemos deduzir que as condições histórico-sociais desfavoráveis envolvendo a EaD nessa região poderiam influenciar diretamente os resultados da pesquisa. Apropriando-nos de outra metáfora de Benjamin (2012), a revelação do **inconsciente ótico**⁹ - o potencial da EaD -, por conta da diversidade histórico-cultural dos países latino-americanos e caribenhos, não tem se dado (e nem poderia se dar) da mesma forma e ao mesmo tempo. Por isso, toda pesquisa que pretende partir desse tipo de homogeneização não pode escrutinar seu *corpus* a não ser liquidificando amostragens heterogêneas e se submetendo a conclusões preocupantes.

Considerando esse ponto de partida, as manchetes publicadas em alguns sites, derivadas desta pesquisa, reverberaram contra a “acreditación” da EaD. Exemplo disso é a que foi publicada em 10/05/2013, no site da Rede Universia: “Educação à distância tem menos

9 Walter Benjamin usa a metáfora do inconsciente ótico para se referir às aberturas perceptivas facultadas ao humano pelas possibilidades técnicas intrínsecas à câmera fotográfica, comparando esse fenômeno à abertura do inconsciente pulsional da psicanálise. Sobre isso, diz Benjamin (2012, p. 204): “Aqui intervém a câmara com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional.”

credibilidade; veja pesquisa¹⁰; em seguida replicada quase que na íntegra pelo Portal Terra, em 11/05/2013: “Pesquisa: educação à distância tem menos credibilidade que presencial¹¹” e, logo depois, reproduzida em diversos portais e sites, ganhando o mundo virtual.

Ainda que os percentuais estatísticos possam ser questionados, pois são constructos próprios do pesquisador, um questionamento nessa pesquisa torna-se fundamental: o modo de olhar para os resultados e procurar aproximar o processo de divulgação deles da sua verdadeira origem, dando ao leitor a possibilidade de relativizar as informações recebidas.

Por exemplo, a principal conclusão da pesquisa - “a EaD tem menos credibilidade do que a educação presencial” - precisa ser relativizada, porque se apoia simplesmente no senso comum dos entrevistados acerca desta modalidade educativa, ou seja, pessoas comuns, oriundas de países geográfica, étnica e culturalmente diversos. Neste caso, os respondentes não são conhecedores do assunto, gestores ou avaliadores desta modalidade de ensino, nem tem experiência profissional no ramo; são pessoas comuns, interpeladas por uma “pesquisa de opinião”. Muitos até dizem (25%), como apresentado na própria matéria do Portal Universia, que acham que isso se dá por preconceito. No limiar, então, o que autoriza a conclusão de que a EaD tem menos credibilidade? Pensamos que a opinião de pessoas que não se referiram exatamente a isso, apenas opinaram que em caso de procurar um emprego, os diplomas obtidos na EaD supostamente teriam menor valor. Para que os dados pudessem ser divulgados considerando o tipo de pesquisa realizada, a conclusão poderia dizer que “os entrevistados acham que, no caso de procurar emprego com diploma obtido em cursos na modalidade a distância, estes seriam menos considerados”; o que mesmo assim não autorizaria a pesquisa divulgar o resultado como “falta de credibilidade”, de modo genérico.

Para acrescentar alguns elementos novos na discussão, apresentaremos os dados obtidos na pesquisa junto aos PRE do curso de Pedagogia a Distância, mas não sem evocar um modo narrativo igualmente árido, por priorizar também dados estatísticos. Como

10 Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/vida-universitaria/noticia/2013/05/10/1022681/educacao-a-distancia-tem-menos-credibilidade-veja-pesquisa.html>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

11 Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/pesquisa-educacao-a-distancia-tem-menos-credibilidade-que-presencial,494a46a0d359e310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

dissemos anteriormente, o *corpus* de pesquisa foi obtido a partir de um questionário *online*, com seis perguntas diretas, mas com liberdade de pronunciamento dissertativo pelos respondentes. Assim, passamos à análise das respostas obtidas.

Quando perguntamos aos educadores na pesquisa sobre qual modalidade de ensino optariam para realizar um curso de graduação ou pós-graduação na área da educação, 65% afirmaram que optariam pela educação a distância, enquanto que 35% optariam pela educação presencial. Já quando foram questionados sobre como consideram a formação inicial de professores na EaD, comparada à formação presencial, 88% consideraram essa formação satisfatória ou ótima. Também perguntamos aos PRE se consideram a formação (geral) em EaD inferior, igual ou superior à presencial. Sobre isso, 9% consideram a EaD superior, 68% igual e 22% inferior, ou seja, para os respondentes praticamente não há diferença de nível entre as modalidades para formação em geral.

Como a pesquisa foi realizada junto a educadores que atuam principalmente na educação básica, a investigação procurou saber, de acordo com sua experiência profissional, que acolhe em espaços educacionais graduandos do curso de Pedagogia na modalidade a distância, como veem alguns aspectos da formação profissional desses acadêmicos. Para tanto, foram questionados sobre o seguinte: “Quanto às competências profissionais, em sua opinião, alunos de cursos de formação inicial a distância saem mal formados, satisfatoriamente formados ou bem formados?”. Neste item, 91% disseram que os alunos saem bem ou satisfatoriamente formados. Já sobre conteúdos específicos dessa formação, 94% afirmaram que os alunos da EaD têm se apresentado informados e bem informados. Nesta mesma linha da formação profissional, foi perguntado em quais competências os alunos se saem melhor, e 45% disseram que “teorias educacionais” seria a principal competência, enquanto que 33% apontaram as “tecnologias educacionais”. Os demais (12%) não apontaram nenhuma competência em especial.

Outro dado revelador da maior penetrabilidade e aceitação da EaD, entre o grupo de educadores catarinenses estudados, é o fato de responderem que, no contexto atual da sociedade, percebem essa modalidade como possibilidade formativa importante ou muito importante (100% dos respondentes). Esse dado aponta para a hipótese, a ser confirmada em pesquisas futuras, de que pode haver boa recepção dos acadêmicos do Curso de Pedagogia

a Distância nos campos de estágio, pois os dados de pesquisa indicam que os **modos de vê-los** têm boas chances de não se fundamentar em preconceitos ou desconhecimento da modalidade que escolheram para sua formação inicial, já que os próprios educadores que os recebem estão afirmando a importância da formação inicial e continuada na EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evoca questões candentes para se pensar na relação entre educação e tecnologias, na contemporaneidade, dentre as quais destacamos três mais importantes: o problema do papel da técnica na produção do humano e instituição de um novo sensorium perceptivo; o papel da EaD na abertura do inconsciente ótico, técnico e estético da educação e; a questão da publicização de resultados de pesquisa envolvendo a EaD.

A partir dos estudos de McLuhan e Lévy, apesar das visões distintas dos pesquisadores com relação à concepção de tecnologias como extensões do homem, pode-se afirmar que há um acordo entre os autores de que os meios técnicos expandem capacidades humanas e que há uma relação direta entre as invenções tecnológicas e a invenção da própria humanidade. Neste cenário teórico, a partir dos estudos de Benjamin sobre a “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, inserimos na discussão o conceito de “inervações humanas”, que nos ajuda a compreender o papel da técnica na amplificação, resignificação e transformação dos modos de ver (*way of seeing*), perceber e experimentar a realidade, instituindo um novo *sensorium* material e psicológico, e mudando a relação das massas com o mundo. A questão que emerge deste ponto é que, se para Benjamin, fotografia e o cinema destruíram o **valor de culto** da obra de arte, atribuindo-lhe outra significação, outra natureza, não estariam as tecnologias digitais de informação e comunicação afetando o **valor de culto** da educação, atribuindo-lhe outro sentido e mudando sua natureza?

Derivando essas discussões preliminares para a educação a distância, também questionamos se o processo de **inervações humanas**, disponíveis e provocados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, aplicadas aos processos estruturados de Educação a Distância, não estaria afetando de tal forma o *sensorium* contemporâneo a

ponto de abrir o **inconsciente ótico**, técnico e estético da educação, assim teria ocorrido com a câmera fotográfica que, na visão de Benjamin, teria aberto o inconsciente ótico a novas percepções do mundo (**inervações**), assim como a psicanálise teria feito com o inconsciente pulsional? Ainda neste eixo, não seria lícito pensar que algumas características da EaD, tais como o deslocamento espaço-temporal da sala de aula, as múltiplas exposições do aluno a artefatos multimidiáticos e multissemióticos e o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem, poderiam afetar a natureza do clássico processo educativo?

Por último, o artigo apresenta indicadores sobre a visão de EaD de um grupo de educadores catarinenses, confrontando-os com o de outras pesquisas. O confronto aqui não tem a intenção de comparar nem de erigir maior “validade” dos dados coletados. Considerando que não há neutralidade nas pesquisas realizadas, destacamos a falta de características identitárias e pertinência temática da pesquisa com a qual dialogamos e que, em nossa opinião, chegou a conclusões apressadas e superficiais sobre a EaD, reverberando na internet uma narrativa preconceituosa contra essa modalidade educativa. Por outro, os dados de pesquisa que apresentamos, tendo por base características identitárias comuns do *corpus*, profissionais referência de estágio, apontam que [ao menos nesta amostragem] a EaD goza de grande prestígio e é reiteradamente indicada para a formação inicial e continuada de educadores.

REFERÊNCIAS

ABED. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD Brasil 2012**. Curitiba: Ibpex, 2013.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lucia Pereira. Campinas: Papyrus, 1994.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v.1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGER, J. **Modos de ver**. Edición inglesa de 1972. [BBC, 1972]. Disponível em: <<https://paralelotrac.files.wordpress.com/2011/05/modos-de-ver-john-berger.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BERNAL, J. D. **Ciência na história**. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622/2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GÓMEZ, M. J. R. Las nuevas fronteras legislativas de la educación a distancia en américa latina. In: MOROCHO, M.; RAMA, C. **Las nuevas fronteras de la educación a distancia**. Equador: Virtual Educa y UTPL, 2012.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KENSKI, V. M. **Um Novo Tempo para a Educação**: depoimento. Entrevista concedida a Universo EAD. Disponível em: <<http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/janeiro06/variedades/variedades.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2005.

MEYER, D. Abordagens pós-estruturalista de pesquisa na interface educação saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOROCHO, M.; RAMA, C. **Las nuevas fronteras de la educación a distancia**. Equador: Virtual Educa y UTPL, 2012.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Editora UNISINOS, 2006.

PORTAL Terra. **Pesquisa: educação à distância tem menos credibilidade que presencial**. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/pesquisa-educacao-a-distancia-tem-menos-credibilidade-que-presencial,494a46a0d359e310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

REDE Universia. **Universia Brasil**. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

REDE Universia. Universia Brasil. **Educação à distância tem menos credibilidade**. 10 de maio de 2013. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/vida-universitaria/noticia/2013/05/10/1022681/educacao-a-distancia-tem-menos-credibilidade-veja-pesquisa.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

TORRES, P. L.; RAMA, C. (Org.). **La educación superior a distancia em America Latina y el Caribe: realidades y rendencias**. Palhoça: Editora UNISUL, 2009.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

o eu e o outro na mediação pedagógica

Fernanda Pereira Labiak
Roseli Zen Cerny

Fernanda Pereira Labiak é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CNPq.
E-mail: fernandalabiak@gmail.com

Roseli Zen Cerny é Doutora em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: rosezencerny@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos presenciado o esforço dos pesquisadores no estudo e proposição de estratégias que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância (EaD). Uma das discussões recorrentes refere-se à necessidade de propor projetos pedagógicos que façam sentido para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-os a construir conhecimento, autonomia, responsabilidade, criticidade, criatividade, solidariedade e tornando-os autores de sua própria história frente às constantes transformações tecnológicas e sociais. Para tal, um dos aspectos a ser repensado é a mediação pedagógica, tendo em vista que é um constante desafio para os educadores na EaD criar e manter um diálogo frequente na formação dos estudantes.

Nesse processo, a docência adquire um significado essencial para a formação, por isso é importante o docente compreender e ter clareza dos princípios norteadores de suas ações pedagógicas, uma vez que, a mediação pedagógica demanda receptividade para aprender e um posicionamento reflexivo para rever sua prática, com o intuito de criar e recriar estratégias durante a realização do processo formativo (PRADO; MARTINS, 2002). Prado e Martins (2002) acrescentam que é preciso entender a mediação relacionada aos princípios pedagógicos para que o docente seja capaz de reconhecer os diferentes tipos de mediação que podem gerar diferentes aprendizagens. Assim, ao fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, o docente necessita ter clareza das particularidades que compõem a sua intencionalidade na mediação.

Nesse estudo¹ faremos uma reflexão sobre o tema – mediação pedagógica na EaD – fundamentado teoricamente nas contribuições de Reuven Feuerstein (1921-2014). O psicólogo e pesquisador romeno Feuerstein ancorou suas proposições teóricas a partir das suas experiências pessoais e profissionais, com o propósito de auxiliar os sujeitos a desenvolverem o seu potencial para aprender. Ele parte da premissa que os sujeitos desenvolvem o seu potencial para aprender quando o processo de aprendizagem é

1 Esse estudo faz parte de uma pesquisa realizada para compor a dissertação de mestrado de Fernanda Pereira Labiak, intitulada *A mediação pedagógica na Educação a Distância a luz de algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein*, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC).

mediado. Diversos profissionais em muitos países, de diferentes áreas do conhecimento, têm se apropriado desses saberes para desenvolver suas práticas de trabalho e pesquisas. No contexto brasileiro, a perspectiva teórica de Feuerstein orienta muitas discussões sobre as dificuldades de aprendizagem em decorrência de causas diversas, mas na EaD suas teorias ainda são pouco exploradas.

Dentre os legados teóricos de Feuerstein, destacamos duas teorias de sua autoria – a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) – norteadoras deste estudo. A MCE tem como base a capacidade de todo ser humano modificar-se, independente da origem, etnia, idade ou condição genética, pois a

Modificabilidade (cognitiva) é a propensão (potencial) de um sujeito se modificar por meio de ambas as experiências de aprendizagem direta e mediada direcionadas para necessidades estruturais e comportamentais. Em resposta a apresentação de intervenções de mediação que sejam sistemáticas, planejadas e repetitivas num período de tempo e por meio de variações na exposição de estímulos, o sujeito se torna plástico e modificável, cada vez mais favorável à exposição aos estímulos diretos. A propensão para a modificabilidade pode ser avaliada por meio de procedimentos dinâmicos, e pode ser influenciada pela EAM oferecida em contextos situacionais estruturados. (FEUERSTEIN; FALIK; FEUERSTEIN, 2014, p. 16).

De acordo com a perspectiva de Feuerstein, temos nos perguntado: como é possível estimular o potencial para a modificabilidade cognitiva que existe em todo ser humano? Para responder essa questão, é preciso recorrer à teoria e aplicação da EAM que é um dos principais pilares da teoria da MCE. A teoria da EAM propõe que a atuação do mediador humano é determinante no desenvolvimento cognitivo por produzir mudanças significativas e duradouras no sujeito, com o objetivo de promover seu potencial para aprender. Nesse sentido, a EAM pode ser considerada como sendo uma via essencial, na qual o sujeito alcança interação com o mundo, uma vez que, não se pode prever limites para o desenvolvimento do aprendizado (FEUERSTEIN, 1997). Portanto, só pode ser considerada uma EAM a intervenção educacional que gera a MCE.

Os parâmetros da EAM são doze e contemplam dois grupos, sendo que o primeiro grupo envolve parâmetros responsáveis pelo caráter universal do fenômeno da MCE, em outras palavras, se a interação não possuir os parâmetros I – Intencionalidade e Reciprocidade, II – Transcendência e III – Mediação de Significado, não será possível ter uma EAM eficaz (FEUERSTEIN, 1997). O segundo grupo de parâmetros é considerado situacional e orienta a MCE de diferentes formas no que tange a cultura e diferença interpessoal, são eles: IV – Mediação do Sentimento de Competência; V – Mediação da Regulação e Controle de Comportamento; VI – Mediação do Comportamento de Compartilhar; VII – Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica; VIII – Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos; IX – Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade; X – Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável; XI – Mediação da Alternativa Otimista e; XII – Mediação do Sentimento de Pertença.

Partindo dessa concepção, algumas questões são suscitadas: Qual o olhar do docente e do estudante sobre a mediação pedagógica *online* embasada na teoria da EAM de Reuven Feuerstein? Como essa mediação pedagógica se materializa no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) do Núcleo Específico² de Gestão para Integração das Tecnologias (TDIC) no Currículo, do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital? Para tanto, nosso objetivo nesse estudo é compreender como se efetiva o encontro entre o docente e o estudante no processo de ensino-aprendizagem *online* ancorado por algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein.

O EU E O OUTRO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Esse estudo ancora-se no arcabouço teórico da pesquisa qualitativa, compreendendo que o olhar do pesquisador é único e a pesquisa refletirá este olhar, apresentando reflexões para o problema de pesquisa proposto, contribuindo desta forma com a comunidade científica e com pesquisadores que estudam a mediação pedagógica na EaD, oferecendo subsídios teórico-práticos.

2 Compreendemos Núcleo Específico (NE) como tendo o mesmo sentido e significado de uma disciplina (termo comumente utilizados nos processos educacionais para designar campos específicos de saber).

A pesquisa de campo foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante a oferta do Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital³. Esse Curso⁴ é uma das políticas de formação de professores da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), possui carga horária total de 360 horas, e visa formar educadores para integrar de forma crítica e criativa as TDIC aos currículos escolares (RAMOS et al, 2013).

Participaram desse estudo, 04 (quatro) professores-tutores e 37 (trinta e sete) estudantes que cursaram o NE. Os professores-tutores possuem pós-graduação, têm mais de dois anos de experiência como professor-tutor e dedicam 20 horas semanais para essa atividade. Os estudantes possuem curso superior, atuam em cargos de gestão em escolas públicas do estado de Santa Catarina, possuem carga horária de trabalho de 40 horas semanais; 11 estudantes (29,73%) já realizaram cursos oferecidos na modalidade de EaD e 26 estudantes (70,27%) estavam realizando pela primeira vez um curso nessa modalidade educacional.

Para efetivação desse estudo, foram tomadas todas as providências relativas à questão ética e, o trabalho só foi iniciado após o termo de consentimento livre e esclarecido ter sido assinado pelos participantes. Posto isso, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores-tutores e questionário com os estudantes. Não pretendemos elucidar, nem validar a EAM na EaD, mas buscar contribuições teóricas para compreender a relação do papel intencional e ativo do professor-tutor na mediação pedagógica para a construção de relações dialógicas nos processos de aprendizagem.

Embora os parâmetros e a teoria da EAM sejam baseados no trabalho de Feuerstein, a elaboração da análise e os exemplos práticos apresentados nesse estudo refletem nossa

3 O Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital foi ofertado pela UFSC no período de agosto de 2014 a agosto de 2016. O Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo teve carga horária de 60 horas e foi disponibilizado aos estudantes no período de 03 de agosto de 2015 a 18 de dezembro de 2015. A equipe docente do NE foi composta por uma professora-formadora e quatro professores-tutores. Cada professor-tutor ficou responsável por mediar pedagogicamente uma turma com até 18 estudantes.

4 O material didático do Curso está disponível gratuitamente por meio do site do catálogo (<http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>); e por meio do aplicativo móvel, que pode ser instalado em tablets e smartphones com Sistema Operacional Android 4.0 ou superior.

própria interpretação. Num esforço de estender a compreensão da EAM para a mediação pedagógica na EaD, são usados trechos de “falas” dos professores-tutores sobre suas práticas docentes e a percepção dos estudantes sobre a prática desses docentes realizada no NE.⁵

O Olhar do Docente

Os professores-tutores expressaram-se a partir das ações que realizaram em prol do fazer pedagógico no NE, contando como se desenvolveu o processo de formação compartilhada antes e durante o período de vigência do NE, e como essa formação possibilitou a apropriação de constructos teóricos de Feuerstein, a apropriação do conteúdo didático do NE, a apropriação do AVEA utilizado no Curso e o (re) planejamento pedagógico da equipe docente. Para esses profissionais as formações compartilhadas facilitaram o (re) planejamento da mediação pedagógica durante o acompanhamento dos estudantes no NE, ou seja, a mediação pedagógica realizada pela equipe docente foi desenvolvida a partir das especificidades dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, conforme aponta o relato do Professor-tutor 01:

O NE iria iniciar em marco/2014, mas acabou sendo prorrogado pela coordenação do curso devido à falta verba. Então, começou em agosto/2014. Mas acordamos entre nós da equipe docente que iríamos encontrar semanalmente para estudar o conteúdo didático do NE, aprender a trabalhar com o e-Proinfo, estudar um aporte teórico, que no caso foi o de Feuerstein e (re) pensar as atividades propostas no NE a partir da concepção teórica que adotamos e assim planejamos a nossa mediação pedagógica[...]. Não recebemos dinheiro nesses meses de preparação, mas tínhamos o desejo em comum de aprender algo novo (teoria nova) e que podia auxiliar o nosso trabalho onde quer que trabalhamos como educadores (Professor-tutor 01).

Essa fala revela que “a mediação é um ato intencional com propósito específico, no qual o mediador trabalha ativamente para focar a atenção no estímulo” (DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA DA UNIVERSIDADE DE WITWATERSAND, 2002, p. 25).

Os professores-tutores apontaram que o fazer pedagógico deles, enquanto equipe docente do NE, foi pautado pelo diálogo e pelo trabalho coletivo, e, nesse sentido,

5 Nesse estudo é adotado a sigla NE quando referirmos ao Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital ofertado pela UFSC.

intitularam-se uma “equipe de docência compartilhada” (Professor-tutor 02). Cerny e Lapa (2013) grifam que as relações de poder instauradas no processo educativo tendem a se dissipar a medida que o diálogo se constitui como um princípio norteador dos diferentes profissionais que se juntam para ofertar um curso a distância. Acreditamos que uma prática pedagógica pautada no diálogo e no trabalho coletivo favorece a articulação da intencionalidade pedagógica, isso porque a responsabilidade da tomada de decisões pedagógicas é compartilhada entre os membros da equipe docente gerando um envolvimento maior entre aqueles que participam da docência.

Quanto aos parâmetros da EAM, os professores-tutores apontaram que foi gratificante receber o “retorno positivo” (reciprocidade) dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem mediado pedagogicamente por eles no NE, conforme explicita o Professor-tutor 03.

Foi gratificante receber o retorno positivo dos estudantes diante do trabalho que realizamos, sentimos mais estimulados, seguros e ficamos com a sensação que fizemos “a coisa certa”. Esse retorno veio por meio da participação deles nos fóruns, reescrita da produção textual e mensagens de agradecimento [...] (Professor-tutor 03).

Os professores-tutores relataram que o exercício da Transcendência desafiou o fazer pedagógico deles no AVEA, como pode ser percebido nas afirmações do Professor-tutor 04. Inferimos que isso pode ter acontecido devido à amplitude que esse parâmetro abarca, e, mediar esse parâmetro envolve conhecer mais a fundo o seu mediado e o meio de comunicação utilizado, ou seja, as ferramentas do AVEA usadas podem ser um facilitador ou dificultador nesse processo.

Acho que todos da nossa equipe concordam que o parâmetro da EAM mais desafiador para ser trabalhado com nossos estudantes foi a Transcendência. Ter um embasamento teórico norteador de nossas práticas foi bem significativo para que eu me sentisse seguro no meu fazer pedagógico. Contudo, me senti desafiado a mediar pedagogicamente no AVEA – e-Proinfo, pois achei o e-Proinfo não-funcional, porque algumas ferramentas não funcionavam de forma adequada (Professor-tutor 04).

Na Transcendência, a mediação envolve as diversas possibilidades que vão além do aqui e agora, não se relaciona apenas a generalizações, conceitos e funções abstratas e não depende somente da consciência explícita dos envolvidos na interação entre mediador e

mediado. Isso porque auxilia na construção de uma rede de relações que contempla “as próprias experiências do mediado, a de seus pares, os conteúdos científicos e populares, a dimensão presente, passada e futura do conhecer” (DA ROS, 2002, p. 37).

O Olhar dos Estudantes

Os estudantes que participaram desse estudo responderam um questionário com uma questão aberta e 13 questões fechadas, com objetivo de avaliar as ações dos professores-tutores, a partir dos parâmetros da EAM. Em cada questão, os estudantes respondiam a frequência da ação do professor-tutor no NE: sempre, na maioria das vezes, poucas vezes ou nunca.

Na Figura 01, pode ser visualizado a frequência de cada parâmetro da EAM de acordo com o ponto de vista dos estudantes, ou seja, é possível perceber quais os parâmetros que na visão deles foram mais frequentes na mediação pedagógica realizada no NE. Esses dados nos possibilitam uma série de reflexões sobre os constantes desafios da docência na EaD.

Figura 01 – Frequência dos parâmetros da EAM na mediação pedagógica do professor-tutor



Legenda

- | | |
|--|---|
| I – Intencionalidade e Reciprocidade | VII – Mediação da Individuação e Diferenciação |
| II – Transcendência | VIII – Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos |
| III – Mediação do Significado | IX – Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade |
| IV – Mediação do Sentimento de Competência | X – Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável |
| V – Mediação da Regulação e Controle de Comportamento | XI – Mediação da Alternativa Otimista |
| VI – Mediação do Comportamento de Compartilhar | XII – Mediação do Sentimento de Pertença |

Fonte: Elaboração das autoras (2016).

I – Intencionalidade e Reciprocidade: o parâmetro da EAM identificado pelos estudantes como mais presente na mediação pedagógica dos professores-tutores foi a Intencionalidade e Reciprocidade com uma frequência de 97,30%. Diante desse resultado, pode-se inferir que durante o período do NE foi estabelecido, entre o estudante e seu professor-tutor, um contrato didático, de modo que o estudante conseguiu reconhecer o seu papel e o papel do professor-tutor no processo de ensino-aprendizagem, pois o Estudante 01 quando diz: “senti-me segura e motivada a realizar as atividades devido o excelente acompanhamento do professor-tutor”, evidencia a clareza dos papéis no processo de ensino-aprendizagem. No relato abaixo é possível perceber, a partir do olhar do Estudante 01, como esse parâmetro foi trabalhado na mediação pedagógica do professor-tutor.

Observei que neste núcleo o professor-tutor esteve sempre presente interagindo, sugerindo e incentivando. Fez com muita eficiência o Feedback, deixando claro a integração entre as atividades. Constatei melhorias na qualidade do curso com a atenção e encaminhamento das atividades do professor-tutor. Senti-me segura e motivada a realizar as atividades devido o excelente acompanhamento do professor-tutor. Assim a apropriação e construção dos conhecimentos ocorreram de forma significativa (Estudante 01).

II – Transcendência: foi um dos parâmetros menos frequentes na mediação pedagógica do professor-tutor, com 75,70%, conforme apontam os estudantes. A Transcendência é um parâmetro essencial para a EAM, pois cria no sujeito “uma grande diversidade de possibilidades de ação e reação, cujo significado é a flexibilidade e criatividade de respostas resultantes, que permitem a propensão de modificabilidade permanente para adaptar-se a novas situações” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 89). Diante disso, como é possível garantir que a Transcendência ocorra no fazer pedagógico realizado na EaD? O apontamento do Estudante 02 auxilia-nos a perceber alguns indícios que podem subsidiar a resposta desse questionamento.

A mediação pedagógica do meu professor-tutor me marcou, pois por meio dos questionamentos e apontamentos que fez ao longo do NE para mim e meus colegas, me fez refletir e procurar melhorias no ambiente escolar (meu contexto de trabalho) relacionadas ao uso das TDIC, e isso me fez ver o quanto é válido o estudo dessa temática para a aprendizagem dos alunos na escola (Estudante 02).

Essa fala revela indícios de que o professor-tutor conseguiu recontextualizar o que estava sendo ensinado no material didático e relacionar com as experiências do estudante e até mesmo com as experiências de outros sujeitos. Vale dizer que o professor-tutor fez isso por meio de perguntas que deram condições para o estudante generalizar o que foi aprendido para as situações cotidianas e do trabalho, relacionando a aprendizagem atual com suas aprendizagens anteriores e com possíveis situações futuras.

III – Mediação do Significado: a frequência desse parâmetro no fazer pedagógico, de acordo com os estudantes foi de 83,80%. Na Mediação de Significado, o mediador não se contenta com a transmissão de conteúdo didático para o mediado e se questiona: Por que um determinado conteúdo didático é importante? Por que precisa ser aprendido? Criando, assim, no mediado uma capacidade energética, que constitui um motivo para acolher e assimilar a mediação e poder utilizá-la (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Na mensagem do Estudante 03 é citado que por meio dos questionamentos reflexivos do professor-tutor foi possível a “reconstrução do conhecimento” (Estudante 03).

O professor-tutor orientou todas as atividades realizadas em cada módulo/tópico temático fornecendo feedback que propiciou sugestões e questionamentos gerando reflexão e aprofundamento sobre os temas e projetos desenvolvidos promovendo processo de reconstrução do conhecimento (Estudante 03).

IV – Mediação do Sentimento de Competência: o sentimento de competência pode ser mediado no aprendiz quando o mediador oferece a ele interpretações das vivências de suas conquistas bem-sucedidas, deixando-o ciente do significado dessas conquistas, bem como associando a evidência de sua habilidade em uma tarefa com as conquistas bem-sucedidas posteriores (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Alcançar os objetivos das atividades do NE pode ser para o estudante conquistas bem-sucedidas, isso vai depender de como o professor-tutor medeia esse sentimento de competência, isto é, o professor-tutor pode por meio de suas orientações/*feedback* valorizar a construção do conhecimento nas atividades, de forma processual, a fim de que o estudante visualize não apenas o resultado final, e por isso esse parâmetro ficou entre os três mais frequentes no NE, e pode ser exemplificado no relato do Estudante 04.

Sempre que solicitei meu professor-tutor, ele foi bastante prestativo, me auxiliando, compreendendo e orientando minhas dúvidas. Me esclarecia as fragilidades para a reescrita das etapas das atividades e sempre explicou a importância de realizarmos nossas tarefas em dia, para vencer cada etapa do NE, assim, cada etapa que vencia, me sentia bem (Estudante 04).

V – Mediação da Regulação e Controle de Comportamento: os estudantes apontaram que a frequência desse parâmetro no fazer pedagógico do professor-tutor ao longo o NE foi de 89,20%. Isso se deve, provavelmente, porque o professor-tutor teve ações que encorajou o estudante a assumir a responsabilidade por suas próprias ações no processo de ensino-aprendizagem no NE e o relato do Estudante 05 sinaliza isso. Assim, torna-se primordial o mediador considerar os dados e seus significados, e auxiliar na melhor forma para que o mediado tome decisões de como, onde, quando e de que forma implementar suas ideias em um projeto (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 97)

O professor-tutor pede para que seja mandado o material com antecedência e aponta onde posso melhorar, dando sugestões ou caminhos que poderei percorrer para enriquecer as minhas atividades. A rapidez com que é devolvido a atividade também é ótimo para poder repensar a minha escrita (Estudante 05).

VI – Mediação do Comportamento de Compartilhar: uma das ações pedagógicas dos professores-tutores mais enfatizadas pelos estudantes na questão aberta do questionário sobre EAM foi o incentivo aos estudantes, de forma positiva, a tecer contribuições no fórum a partir de suas experiências e das experiências dos colegas. Isso pode ter contribuído para que os estudantes assinalassem uma frequência de 86,50% nesse parâmetro. A Mediação do Comportamento de Compartilhar envolve que o mediador tenha e incentive no mediado a escuta aberta e atenta do que o outro tem para dizer, e isso incentiva a cooperação criando um clima de confiança e de respeito entre os envolvidos (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004). Como exemplo disso, segue o ponto de vista do Estudante 06.

Meu professor-tutor esteve sempre atento para nossas respostas nos fóruns. Fez constantes incentivos e questionamentos interessantes para avançarmos nas questões propostas. Sua interferência nos fóruns era constante, esclarecedoras e ajudava muito no avanço dos assuntos tratados e no diálogo com os colegas. Assim, pude compartilhar minhas experiências e aprender com as experiências de colegas (Estudante 06).

VII – Mediação da Individuação e Diferenciação: de acordo com os estudantes esse parâmetro teve uma frequência de 94,60% no fazer pedagógico dos professores-tutores do NE. Esse parâmetro consiste em reconhecer valores e diferenças individuais, de modo que seja possível encorajar a originalidade do pensar no mediado (BENJAMIN, 2005; FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). No apontamento do Estudante 07 é possível perceber que a aprendizagem foi orientada para cada estudante, visando que o estudante colocasse sua própria marca nas atividades, de forma independente e original.

O professor-tutor esteve sempre nos instigando a participar/responder/ colocar nossa opinião nos fóruns e atividades, fazendo sempre o feedback, e nos orientando a reescrever algo que escrevemos e que poderia ser melhorado didaticamente (Estudante 07).

VIII – Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos: para Feuerstein (1997) esse parâmetro envolve encorajar e orientar o mediado para que estabeleça objetivos e discuta meios para alcançá-los de forma explícita. O acompanhamento do processo de colocação e alcance de objetivos é igualmente importante ao acompanhamento de uma tarefa para que o mediado consiga se beneficiar dessa mediação. O Estudante 08 revela o que marcou para ele a respeito desse parâmetro.

Meu professor-tutor enviava periodicamente um quadro de acompanhamento de como eu estava me saindo nas atividades, isso me motivou a querer realizar as etapas do NE com êxito (Estudante 08).

IX – Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade: esse parâmetro foi apontado pelos estudantes como tendo menor frequência (67,70%) na mediação pedagógica do professor-tutor. Uma forma apropriada de incentivar prontidão no sujeito para responder as situações desafiadoras é quando o mediador encoraja o mediado a ter curiosidade de vivenciar novas situações, aumentando o seu repertório de experiências (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Desse modo, como é possível encorajar os estudantes por meio do AVEA, de um curso oferecido na modalidade a distância, a ter curiosidade e vivenciar novas situações ou mesmo a tecer novas reflexões, aumentando o seu repertório de experiências? Um caminho possível é registrado pelo Estudante 09 quando realça que o professor-tutor o encorajou a ser criativo, ter curiosidade e originalidade diante das novas ideias para o projeto de intervenção – atividade de produção textual do NE.

Meu professor-tutor esteve sempre atento para nossas respostas nos fóruns. Fez constantes incentivos e questionamentos interessantes para motivar nossa criatividade e autenticidade para elaborar o projeto de intervenção para que fosse uma proposta inovadora na nossa escola. Sua interferência nos fóruns foi constante, esclarecedora e ajudou muito a avançar nos assuntos tratados (Estudante 09).

X – Mediação da Consciência de ser uma Entidade Modificável: a mediação desse parâmetro implica em auxiliar o sujeito a tornar-se consciente da sua capacidade de transformar sua estrutura cognitiva, que acontece de dentro para fora (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Tendo como base a opinião dos estudantes, esse parâmetro manteve-se na mediação do professor-tutor com uma frequência de 83,80%. O Estudante 10 conta algumas ações do professor-tutor que demonstram como esse parâmetro foi mediado.

Tive a orientação necessária sempre que foi preciso para o desenvolvimento das atividades. A motivação recebida durante esta fase do curso serviu de incentivo para buscar cada vez mais o conhecimento desejado. Sendo assim, consegui vislumbrar novos horizontes e reinventar minha prática diária como gestora, tornando-me mais segura e aberta para troca de experiências (Estudante 10).

XI – Mediação da Alternativa Otimista: na visão dos estudantes a frequência desse parâmetro no fazer pedagógico do professor-tutor ao longo o NE foi de 83,80%. Essa mediação encoraja o sujeito a procurar soluções de uma maneira realista e positiva, incentivando-o a sair de uma aceitação passiva das dificuldades e assumindo uma exploração ativa de novas possibilidades (BENJAMIN, 2005). De acordo com o relato do Estudante 11, podemos perceber que o professor-tutor encorajou-o de forma positiva e realista a procurar soluções para as dificuldades vivenciadas, caracterizando, assim, uma Mediação da Alternativa Otimista.

É pelo incentivo e apoio do professor-tutor que continuo no curso, passo por uma época muito difícil, muitas perdas, inclusive no meu trabalho (Estudante 11).

XII – Mediação do Sentimento de Pertença: refere-se a ações do mediador que geram no mediado o sentimento de pertencer a um grupo, uma nação, uma religião, etc. Essa mediação pode proporcionar ao sujeito uma força interior para lutar por seus ideais (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Para os estudantes, esse parâmetro da EAM teve uma frequência de 89,20% na mediação pedagógica do professor-tutor. No relato do

Estudante 12 o professor-tutor incentiva-o a valorizar o Curso do qual faz parte e com isso o estudante se sente pertencendo ao grupo/ao Curso.

Gostei do meu professor-tutor. Dentre tantas coisas, me fez aproximar do curso novamente, me incentivando a acreditar que sou importante no curso e que o curso é importante para mim, pois estava muito desmotivado com o curso (Estudante 12).

De maneira geral, Feuerstein aponta que, quando o mediador se orienta pelos doze parâmetros que constituem uma Experiência de Aprendizagem Mediada proporciona uma relação com o mediado capaz de provocar a Modificabilidade Cognitiva Estrutural (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). A utilização dos parâmetros da EAM amplia as possibilidades de construir de forma coletiva o conhecimento e propicia um ambiente estimulador para aprendizagem, onde são valorizadas a troca de experiências, autonomia e formação global do mediado. Compreendemos que é desafiador na EaD desenvolver ações pedagógicas que contemplem os parâmetros da EAM, de modo a estabelecer uma relação/vínculo de afeto e de parceria entre docente e estudantes no AVEA, contexto onde há a ausência do contato físico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo analisou uma experiência de docência na modalidade a distância, focando na mediação pedagógica. A experiência e análise da mesma estão ancoradas na teoria de Feuerstein. A pesquisa traz o olhar do docente e do estudante, procurando refletir se é possível trabalhar com os parâmetros da EAM na EaD.

A mediação pedagógica é uma ação complexa de intervenção no processo de ensino - aprendizagem e uma ação fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa. Configura-se como uma ação intencional para desenvolver, promover e incentivar o indivíduo a assumir a autoria do seu percurso formativo. Assim, é fundamental que o professor-tutor tenha ciência que a mediação não se trata de realizar qualquer atividade, é mais que isso, é preciso ter uma finalidade e propiciar ao estudante a possibilidade de se colocar como protagonista de uma ação que tem a sua realidade como referência (MASETTO, 2006; PRADO; MARTINS, 2002; LOSSO, 2007).

Para os professores-tutores pesquisados, só foi possível realizar o trabalho pedagógico tendo a EAM como referência para a mediação, devido ao intenso processo de formação da equipe docente que precedeu a ação pedagógica com os estudantes. O olhar dos estudantes, desvelado pela pesquisa, aponta que os 12 parâmetros da EAM estavam presentes na mediação pedagógica, sendo a Intencionalidade e Reciprocidade o parâmetro mais frequente.

Nossas análises apontam que os parâmetros da EAM fazem parte de um arcabouço teórico possível de ser utilizado na mediação pedagógica na modalidade a distância, constituindo-se numa metodologia que possibilita um avanço considerável nessa área. Contudo, sugerimos que novos estudos sejam realizados em contextos e com sujeitos diferentes para que sejam compreendidos os desafios de mediar pedagogicamente no AVEA a luz de contribuições teóricas de Feuerstein.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, L. **The development and evaluation of a metacognitive programme for young learners in the south african context**. 268f. Tese de doutorado (Doutorado em Filosofia) - University of the Western Cape, África do Sul, 2005.

CERNY, R. C.; LAPA, D. Certezas e sentidos da docência na EaD. In: (Orgs.) K. M. ALONSO; ROCHA, S. A. **Políticas públicas, tecnologias e docência: educação a distância e a formação do professor**. Cuiabá, MT: Central de Texto/EdUFMT, 2013.

DA ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudanças em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus, 2002.

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA DA UNIVERSIDADE DE WITWATERSAND. **Aprendizagem Mediada: dentro e fora de sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Senac e Instituto Pieron, 2002.

FEUERSTEIN, R. Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. In: **Es modificable la inteligencia?** Madrid: Editora Bruno, 1997.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, H. F. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LOSSO, A. R. S. Reflexões sobre a Educação a Distância: o papel do professor tutor na perspectiva da mediação pedagógica. **Linhas**, v. 3, n. 2, 2007.

MASETTO, M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MASETTO, M. MORAN, J. M.; BEHRENS. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2006, p.133-173.

PRADO, M. B. B; MARTINS, M.C. A Mediação Pedagógica em Proposta de Formação Continuada de Professores em Informática na Educação. **ABED**: São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?DocumentoID=12>>. Acesso em: 23 maio 2015.

RAMOS, E.M.F.; BÚRIGO, C.C.D; CERNY, R. Z.; CAVELLUCCI, L. C. B.; SILVA, M. R.; HASSAN, E.B. **Curso de especialização em educação na cultura digital**: documento base. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2004.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Anna Rita Sartore
Edna Cristina do Prado
Daniel Lisboa Soares

Anna Rita Sartore é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). *E-mail:* ufpesartore@gmail.com

Edna Cristina do Prado é Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). *E-mail:* wiledna@uol.com.br

Daniel Lisboa Soares é Especialista em Gestalt pelo Instituto Sedes Sapientiae/SP. Psicólogo Clínico e Professor da Universidade Ibirapuera (UNIB/SP). *E-mail:* ddllspsi@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo interpretativo decorre de uma pesquisa realizada com estudantes e egressos de cursos de formação de professores de duas universidades do Nordeste do país que buscou compreender, a partir da percepção daqueles, se e de que maneira os cursos preparam o professor para as demandas práticas e simbólicas do ensino intermediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sobretudo em ambientes virtuais de aprendizagem da semipresencialidade e na modalidade Educação a Distância (EaD).

Partiu-se da premissa que as TDIC, permeando o âmbito do ensino e da aprendizagem e tendo na EaD a sua expressão máxima, configuram-se em recursos genuínos e fecundos da comunicação, mas que, a reboque, promovem alterações nas identidades e nos fazeres docentes que não estão sendo discutidos nos cursos de formação de professores.

Pelo fato de a análise levar em conta fatores subjetivos da compleição docente, tais como identidade, imaginário e simbólico da docência, pontua-se o texto com breves incursões na psicanálise Freud-laciana, sem maior pretensão que aquela de pinçar alguns conceitos que ajudem a interrogar certo impedimento de significação da função/ato docente. Também fizeram parte da construção dessas reflexões: Coll e Monereo (2010), Fazenda, Tavares e Godoy (2015), Pretto e Pinto (2006).

Difícil ignorar que há uma crescente cobrança da cultura por melhores resultados no âmbito da educação formal; exigências que decorrem, também, da inserção maciça das TDIC no cotidiano dos sujeitos, visto as tecnologias terem alterado não só os protocolos de ação cotidiana de professores e alunos, mas também porque fundaram e remodelam as subjetividades envolvidas no processo de ensinar e aprender. Isso imprime nova perspectiva diante do conhecimento e dos meios de obtê-lo, estabelecendo um relacionamento incomum com a apropriação do saber.

Hoje, além das plataformas livres de gestão que sustentam aprendizagens a distância, como Moodle¹, TelEduc², Eureka³, entre outras, uma coletânea incalculável de informações

1 Disponível em: <<https://www.moodlebrasil.org/>>. Acesso em: dez. 2015.

2 Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/>>. Acesso em: dez. 2015.

3 Disponível em: <<https://eureka.pucpr.br>>. Acesso em: dez. 2015.

na Internet é nutrida por dados, de forma exponencial, via ação colaborativa. Essas informações recebem acréscimos no sistema hipertextual da Internet por quem estiver disposto a contribuir em projetos como, por exemplo, aquele do movimento wikimedia, da enciclopédia livre *Wikipédia*, cujo prefixo *wiki* já marca seu caráter dinâmico. Inúmeras interfaces oferecem estrutura para postagens de todo o gênero e disso resultam tutoriais, *blogs*, *sites*, *hyperlinks*. Enfim, são áreas para uma crescente prática do que, em última análise, é exercício de autoria. Hoje, nas vestes de fotógrafos, poetas, escritores, consultentes virtuais etc., nossos alunos já não esperam, sentados, que a escola lhes conte como é o mundo.

Esse leque de conteúdos democratizado e de possibilidades atraentes, por outro lado, representa perda da primazia de informações pelo mestre/escola e isso tem efeitos naquilo que se almeja para uma boa formação docente. O domínio metodológico/estratégico de ensino que nos bastava outrora já dá sinais de insuficiência. Somos convidados a pensar em um profissional que possa explorar melhor e se alinhar com as demandas de ensino e aprendizagem fincados em uma sociedade permeada pelas tecnologias digitais. O estudante, dessa safra, traz outra lógica de tempo e espaço e expectativas inéditas. Isso, somado ao fato de o conhecimento estar, de certa forma, à disposição por toda a parte, leva-nos a questionar qual a melhor forma de preparar o professor para que ele se sinta e seja, de fato, figura decisiva e desejada na culturação dos sujeitos.

A fartura de informações disponíveis virtualmente pode ser uma pista de ação estratégica. Orientar alunos em procedimentos de seleção, crítica e articulação desses incontáveis dados que circulam, configura, per si, a função de intermediador de saberes, tão ambicionada para a docência. Eximir-se da ação de desenvolver com os futuros professores métodos, meios e fontes das pesquisas/estudos os deixa à deriva na Internet, arriscando que façam uma mera seleção rasteira para a mesma reprodução de sempre que, por sua vez, será replicada nas salas de aula onde atuarem.

Outro veio que a formação de professores pode explorar é o da produção do próprio material didático pelos estudantes, fazendo uso das inúmeras mídias e meios disponibilizados pelas TDIC. A autoria de material didático é uma demanda antiga que se faz aos professores, visto que a maior parte deles são autores do cotidiano e tanto o material quanto as estratégias que produzem, por não serem sistematizados, perdem-se no tempo,

assim como se esvai a história de uma docência. Essa historização pessoal do trabalho docente encontra um bom repositório nas plataformas gratuitas para montagem de sala de aula virtual, como o próprio Moodle, o *Coursesites*⁴ e outros. O trabalho de seleção e crítica de materiais e métodos na composição de uma sala de aula online é um bom caminho para preparar os futuros professores de EaD e de cursos de semipresencialidade, que, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), têm sido cada vez mais incorporados pelas universidades públicas. De acordo com Pretto e Pinto (2006), essas novas demandas do mercado profissional induzem a um exercício de formação continuada e permanente, capacidade inventiva e adaptação a novas situações. Entende-se que a composição dinâmica da aula virtual permite ao professor exercer, sobretudo, a criatividade.

A formação docente, de modo amplo, tem sido objeto de investigações há décadas. Procuramos caminhos para tornar a docência mais efetiva para as demandas contemporâneas, ao mesmo tempo em que ansiamos devolver ao professor o lugar de respeito ao qual ele faz jus. Há muitas indagações, muitas dúvidas e impasses, mas também muitas propostas legítimas.

Com isso em mente, procurou-se trazer à tona a percepção de estudantes e egressos sobre a própria formação no que diz respeito ao espaço e ao tempo reservados para o desenvolvimento de estratégias e metodologias voltadas para uso de TDIC, priorizando a EaD. Além disso, procurou-se compreender que tempo é dedicado a discussões de perspectivas e valores envolvidos na docência. Pensar em valor dá contorno à identidade docente na medida em que confirma a posição simbólica do professor na cultura.

Para além das importantes questões de políticas públicas de educação, que não são objeto deste estudo, entende-se que a dificuldade em valorizar e atribuir sentido ao próprio ofício docente também colabora na desconstrução simbólica da docência a que assistimos, bem como redundando na subalternização da categoria, pelo próprio professor.

Quando se trata de docência na EaD, o efeito de falta de sentido se potencializa, visto que não há a pregnância produzida pela presença dos alunos para confirmar ao professor a

4 Disponível em: <<https://pt.coursesites.com/webapps/Bb-sites-course-creation-BBLEARN/pages/getstarted.html>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

eficácia de sua intervenção. Essa não é uma questão desprezível porque atribuir sentido a aquilo que se faz é vital para o equilíbrio do sujeito.

Segundo a psicanálise, a significação é tributária de duas construções psíquicas primordiais na identificação do sujeito. Uma delas é o chamado **Ideal de Eu**, que nomeia a imagem idealizada de si, aquela que o sujeito constrói e para qual canaliza energia ou, como diria Freud, investe libido (1996b; 1996c).

A outra construção subjetiva, o **Eu Ideal**, é reiterada pelo psicanalista Jacques Lacan (1998, p. 97) como uma “identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”. Dirá também Lacan, que é aquilo que possibilitará ao sujeito organizar a sua realidade.

Evidentemente, essas formações psíquicas são construídas em tenra infância, mas tomam contorno, ou se despedaçam, no curso da existência. Na chegada à universidade, junto aos pares e mestres, com reflexões, trocas e ritos que compõem uma graduação, o estudante encontrará, ou não, suporte para sustentar e ir ao encontro da imagem que idealizou de si. Em outras palavras, é processo pelo qual pode tornar efetivo o seu **Ideal de Eu**.

Mesmo que se abduque de pensar por um viés psicanalítico, o bom senso dita que a imagem que a pessoa tem de si, e do que faz, reverte em seus atos. É pouco provável que quem dá pouco crédito a aquilo que faz dê o melhor de si. Quem não se julga respeitável, em qualquer quesito que seja, tem dificuldade para inspirar respeito. É da condição humana.

Podemos pensar na graduação como um tempo e espaço para atribuições de sentidos no qual o sujeito seleciona os motivos e se aparelha de meios para organizar a sua realidade, o seu **Eu ideal** para atuar no mundo do trabalho guiado por um propósito. Dito de outra forma, a formação exitosa de qualquer profissional, em nosso caso de um professor, sob o ponto de vista das identificações, se efetivará na medida em que houver, para o sujeito, produção de sentido do ofício.

Naquilo que toca particularmente à docência em EaD, isso pode ser ainda mais imperativo e difícil. Formação docente que ignore as especificidades agenciadas pelo professor para formar liame com seu aluno no meio virtual deixa essa construção ao acaso.

PERCEPÇÃO DISCENTE: PERCURSO E SUJEITOS

Foram sujeitos da investigação estudantes e egressos de duas universidades públicas do Nordeste brasileiro, de quatro campi, sendo dois deles situados em capitais, Recife e Maceió, um no interior do estado de Pernambuco, no município de Caruaru, e um no interior do estado de Alagoas, no município de Arapiraca. Foram instrumentos de coleta: questionário de múltipla escolha, entrevista semiestruturada e, por fim, grupo focal. Os questionários foram aplicados em cem sujeitos, estudantes e/ou egressos das licenciaturas de Pedagogia, Matemática, Física e Química, e, posteriormente, dentre estes, selecionaram-se dezesseis para etapa de entrevista e, finalmente, doze sujeitos para o grupo focal.

A opção por iniciar a pesquisa com questionário de múltipla escolha teve dois intuitos. O primeiro, viabilizar a seleção de sujeitos que apresentassem alguma experiência de aprendizagem e ensino intermediado por TDIC; e o segundo, dar continuidade a uma coleta de dados, iniciada em 2009, sobre o uso de tecnologias educativas por estudantes e professores do Nordeste do país.

Nos questionários aplicados, apenas oito por cento dos respondentes não assinalaram, pelo menos, uma experiência envolvendo TDIC no curso de formação. Porém, setenta por cento assinalaram não ter tido experiências nem ter trabalhado conteúdo específico com uso de TDIC em EaD ou semipresencialidade. Vinte e cinco por cento dos alunos tiveram experiência pessoal como aluno de algum curso online, feito por indicação de professor.

Destaca-se o resultado obtido quando se questionou o acesso à Internet para consulta e execução de trabalhos na graduação. Houve unanimidade na confirmação do uso frequente da Internet em motores de busca, sobretudo *Google*, versões clássica e acadêmica; sites de universidades e outros, sendo o *Youtube* o mais assinalado para pesquisa de vídeos com teor educativo e tutoriais.

Apenas quinze por cento dos sujeitos citaram exigência específica de professores para realização de trabalhos em equipe com o uso de recursos colaborativos, sendo o mais citado o *Gdocs*. Compartilharam grupo específico e conteúdo didático no Facebook, com um ou mais professores, quarenta e oito por cento dos pesquisados.

Vale ressaltar que perdeu a relevância, nessa pesquisa, um impedimento severo de acesso à Internet, detectado pelas pesquisadoras em investigação realizada em 2009 junto a estudantes e professores de municípios do interior do estado de Pernambuco e Alagoas, por baixa qualidade de conexão e/ou por falta de equipamentos. É patente que os móveis, sobretudo os smartphones, contornaram a precariedade de conexão/posse de computadores, que ainda persiste em municípios do interior nordestino.

Para questionamentos sobre solicitação de uso de recursos de TDIC/interfaces para produção de aula, pelo estudante, quarenta por cento dos pesquisados responderam que os professores esperam que os utilize, mas a exigência se deu apenas em disciplinas eletivas voltadas para estudos de tecnologias. Para produção de seminários em classe e para apresentação em eventos diversos, houve unanimidade quanto à prática do uso de recursos educacionais digitais pelos estudantes, tanto para a consulta de conteúdo, quanto para o design da apresentação, sendo o mais citado o programa Prezi⁵. Todavia, apenas 30% assinalaram ter recebido orientação de docentes, no que tange aos recursos digitais, para confecção da apresentação.

Na etapa seguinte, das entrevistas, o fio condutor procurou trazer à tona a percepção sobre o/a valor/eficácia, vigente no curso de formação, do fazer docente no meio virtual. Discutiui-se, de modo geral, a docência utilizando Ambientes Virtuais de Aprendizagem, AVA, na semipresencialidade, cursos de formação continuada online e, particularmente, na modalidade EaD.

Quanto ao valor da EaD e de outros cursos online, dez entrevistados consideraram que a oferta representa um avanço da educação e uma marca da atualidade. Também consideraram que é uma modalidade que apresenta caráter democrático, oferecendo oportunidade para aqueles que trabalham em tempo integral e/ou para quem mora em locais distantes da oferta presencial. Dois entrevistados consideram que cursos online dificilmente são sérios e que não apresentam boa qualidade, representando um desserviço à educação, visto que profissionais formados na modalidade Educação a Distância competem por postos de trabalho com profissionais formados no modelo presencial que, segundo estes, é mais sério e mais exigente.

5 Prezi. Disponível em: <<https://prezi.com/>>. Acesso em: out. 2015.

Os entrevistados foram unânimes em afirmar que as TDIC facilitam o estudo e as pesquisas pessoais. Os recursos das TDIC também foram considerados dinâmicos para o ensino, mas apenas cinco sujeitos, de áreas de exatas, resgataram exemplos práticos de uso pelos professores com destaque para a interface de simuladores *Phet interactive simulation*⁶; segundo estes, a interface, embora interativa, tenha sido usada de forma expositiva.

O grupo focal, como era esperado, foi mais eficaz para questão de fornecer percepções sobre valor da docência e fazer do professor em ambientes virtuais de aprendizagem. A unanimidade fica por conta dos sujeitos não se sentirem preparados para trabalhar em EaD. Dois deles são tutores em seus municípios de origem e relataram dificuldade de exercer a função. A própria conformação dos cursos em que atuam parece ser fonte de dúvida, por certa indefinição das atribuições de tutor e professor.

Houve unanimidade em entender que o ofício de professor não é devidamente valorizado no Brasil, tanto por parte das famílias dos alunos, quanto pelas políticas públicas. O salário é uma das questões apontadas como prova dessa desvalorização, assim como a pouca confiança, por parte dos pais e gestores, no trabalho do professor. Levados a discutir as ações/reflexões promovidas dentro da universidade com relação ao valor simbólico do professor e sua identidade, a fala que emerge marca o conflito vivido na graduação pelas contradições entre discurso e prática dos professores, tanto metodologicamente, quanto de postura pessoal. Os sujeitos acreditam que seus professores têm orgulho dos próprios títulos e do fato de serem do corpo docente de universidade pública, mas não é tão claro se conferem igual valor aos professores da rede básica de ensino.

Quando a EaD é colocada no centro do debate, muitas afirmações reiteram as dúvidas sobre a seriedade de uma formação efetuada nessa modalidade. Emerge, nas falas, a questão do controle, da vigilância, que, virtualmente, segundo os sujeitos entrevistados, não se mostra eficaz. Assim, segundo eles, a formação na EAD não apresentaria a mesma qualidade que uma formação presencial; há dúvida sobre autoria dos trabalhos dos alunos, sobre a validade das avaliações e, finalmente, o que parece ser fator negativo da modalidade é a demanda de autodisciplina dos alunos.

6 Phet Interatice Simulation. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/>. Acesso em: out. 2015.

Algumas falas instalaram a EaD como um trabalho provisório, usando o termo “bico”. Todos os participantes admitem que, se convidados, trabalhariam em EaD e, por fim, concluem que não podem realmente emitir um juízo válido da modalidade, por terem pouca ou nenhuma experiência pessoal.

Muitas afirmações sobre a importância dos recursos das TDIC permearam a discussão, mas os sujeitos não foram capazes de oferecer exemplos de estratégias concretas para uso dos recursos, pelo professor, no processo de aprendizagem. Parece ser mais clara a utilidade daqueles para o aluno na pesquisa de conteúdo e execução de trabalhos pedidos na graduação.

Os resultados não contrariaram, de todo, as premissas do estudo, mas apontam para uma concordância da necessidade de refinarem estratégias e metodologias na sala de aula alinhando recursos das TDIC, para que os alunos se envolvam mais. Quatro dos dez sujeitos consideraram o modelo da própria formação docente como ultrapassado para as necessidades da escola de hoje. Parece apropriado refletir se os cursos de formação docente e os fazeres dos professores já foram, em algum momento, “sob medida” para a cultura que atenderam.

DESCONSTRUÇÃO DO PROFESSOR: CICATRIZ NO IMAGINÁRIO E QUEDA NO SIMBÓLICO

Há décadas, a figura respeitada do professor repetia para crianças sentadas, mudas, na sala de aula, a importância de aprender a ler e a escrever. **“Carecia estudar, (argumentava), para não ter que puxar carroça na vida”**. Comentário, aliás, de todo insensível, visto que esse era ofício paterno que punha pão na mesa de alguns. Eram os anos sessenta, época de pouca amabilidade e, talvez, estivéssemos todos embrutecidos na repetição de modelos perversos, contaminados pela falta de direitos básicos que grassava no país. Além disso, nas prédicas cotidianas dentro da escola, muita tolerância podia ser entendida como sinônimo de fraqueza.

O discurso dos mestres, aparentemente, era levado em conta, se pensarmos que era raro alguém buscar a razão de uma criança em uma contenda se ela tivesse sido censurada pelo seu professor. A função contava com uma espécie de aval, de crédito

próprio; convergiam o imaginário e o simbólico de então, desenhando a figura do professor detentor do saber e mantenedor da disciplina. A educação formal era obtida quase que exclusivamente na escola e representava o meio possível de se obter meios de subsistência. O profissional professor talvez não tivesse motivos para minimizar a importância de sua função; possivelmente fosse menos assaltado por dúvidas sobre a legitimidade e valor do seu fazer já que detinha, enquanto categoria, o monopólio da transmissão de conhecimento. Essa condição de detentor de saber, que por si só sustentava o simbólico docente, sabemos, dissipa-se na cibercultura. O aluno também já não cabe no papel expectador, que lhe era reservado.

Temos, sem dúvida, a tendência de colorir seletivamente a memória e insistimos que “antigamente os alunos eram mais comprometidos, mais estudiosos”, mas talvez fossem apenas mais dependentes de seus professores, pelas reduzidas possibilidades de acessar informações e construir saberes de forma autônoma. No passado, sujeitos que fossem autodidatas do repertório de conhecimento institucionalizado pela escola constituíam exceção. Hoje, autodidatas somos todos.

Evidentemente, isso não autoriza que se relativize a importância e nem se prescindia de escolarização sistematizada sob forma de cursos presenciais ou a distância. Eles são a forma de a cultura organizar as balizas de seu funcionamento, são espaços de troca, de humanização, espaços simbólicos vitais e de direito. Todavia, a formação de professores para um universo no qual o acesso à Internet impera e encanta parece um tanto alheia a isso, sobretudo se tomarmos como fiel da balança tempo, ações e estratégias voltadas para EaD, modalidade tocada por certa imprecisão da função do professor.

Essa imprecisão na vida virtual, decorre, é verdade, de certos arranjos presentes em instituições, sobretudo privadas, tanto na semipresencialidade quanto em EAD. Instituições fazem uso de sistemas de tutoria que, visando apenas diminuir custos, precarizam o trabalho dos professores e dão margem à indefinição da função docente (SARTORE; PRADO, 2013).

Dessa forma, se a imagem do professor se apresenta ferida e seu valor simbólico cambaleia, por diferentes motivos, parece momento oportuno para observar se a formação de professores está se ocupando dessas questões.

CONFERINDO LEGITIMIDADE SIMBÓLICA À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para além do acesso pontual, mesmo que contínuo, dos sujeitos às informações de maneira informal, intuitiva e certa, dada a crescente eficácia de motores de busca, temos a EaD como uma forma genuína e democrática de respondermos às dificuldades de acesso à educação formal, sobretudo àquela da prevalência de instituições públicas de ensino, em grandes cidades.

O programa de interiorização das universidades públicas viu confirmada a carência de oportunidade de estudo para o brasileiro das pequenas cidades e do campo, mas, claro, ele é insuficiente para sanar essa carência. EaD é uma modalidade cujo potencial ainda não conseguimos avaliar com precisão, mas é fato que a formação de professores, em qualquer modalidade que se dê, não pode se furtar de pensá-la com seriedade. Atuar na EaD é distinto de atuar no ensino presencial em incontáveis aspectos; convoca outras competências, outras estratégias, outros valores são colocados em jogo. Essas especificidades merecem estudo, merecem sistematização metodológica porque se não prepararmos professores para assumir a EaD, ela pode se transformar em uma paródia do ensino presencial, por trás de uma tela, com problemas ainda maiores.

Ao refletirmos sobre a formação de professor é também da humanização que tratamos. “A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura”. (RODRIGUES, 2001 p. 247). Se a cultura via tessitura social das relações se alterou pelo simples fato de ser intermediada pela Internet, a escola não tem como escapar incólume. Os sintomas da cultura atingem a todos nós, bolem com as nossas certezas, com a nossa subjetividade e com a nossa identificação que “constitui a forma original de laço emocional com um objeto”. (FREUD, 1996a, p.117).

Ao nos identificarmos com algo/alguém, introjetamos, segundo a psicanálise, códigos e valores que orientarão nossas ações. Assim, identificação se dá com o outro semelhante e grande Outro, como registro da linguagem, e ocorre em espaço simbólico.

Os cursos de formação docente, presenciais ou EaD, são espaços simbólicos que podem reservar tempo e espaço para questões de identidade, tocando em valores, discutindo

eficácia do papel da docência na cultura, de modo amplo, e em particular na realidade da EaD, ponto máximo de ação da virtualidade na educação.

A literatura e a experiência de professores formadores de professores lembram-nos que é um bom momento para que a modalidade EaD ocupe um lugar menos periférico nas reflexões da formação docente, desconstruindo um imaginário que a condenou, sem chance de defesa, a uma modalidade inferior e de suplência.

REFERÊNCIAS

- COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E.; GODOY, H. P. G. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas: Papirus, 2015.
- FREUD, S. **Sobre o narcisismo**: uma introdução (1914). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.
- FREUD, S. **Conferências introdutórias sobre a psicanálise** (1917). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XVI, Rio de Janeiro: Imago, 1996b.
- FREUD, S. **O eu e o Isso**. (1923). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.
- LACAN, J. O Estádio do Espelho como formador da Função do Eu. *In*: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.
- PRETTO, N. de L.; PINTO, C. da C. Tecnologias e Novas Educações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v.11, n. 31, jan./abr. 2006. p. 19-30.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociidade** 2001, v.22, n.76, pp. 232-257. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>>. Acesso em: dez. 2015.
- SANTIAGO, C. F. Educação a distância e impactos sobre o trabalho docente: temas para debate. *In*: SINPROMG: **Anais do 4º Encontro de professores da educação superior da rede privada**. Disponível em: <<http://www.sinpromg.org.br/4encontro-anais.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, *et al.* **O trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
- SARTORE A. R. PRADO, E. C. do. Tecnologias virtuais na educação incidindo no universo simbólico do professor. Caxias do Sul: Ed Universidade Caxias do Sul **Conjectura: filosofia e educação**, v. 18, pp 150-163.

Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2045>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

SARTORE A. R.; PRADO, E. **Teletrabalho: a virtualidade materializando perda salarial para o docente.**
In: XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia, 2013, Santiago. Género, Desigualdades Y Ciudadania. Santiago: SocioRED, 2013. p. 1-21. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT18/GT18_Sartore_doPrado.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

BOAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADO PELO SUBPROJETO DO PIBID¹ DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA - CEAD/ UDESC

Tânia Regina da Rocha Unglaub
Fabiola Sucupira Ferreira Sell

Tânia Regina da Rocha Unglaub é Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* tania.unglaub@udesc.br

Fabiola Sucupira Ferreira Sell é Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* fabiola.sell@udesc.br

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

INTRODUÇÃO

Quando e como se aprende a ser professor, professora? Como desempenhar boas práticas pedagógicas? Como articular a teoria com a prática? Em que momento os saberes didáticos e pedagógicos, bem como habilidades e competências para o exercício da docência são construídos? Essas inquietações não são inéditas, e se fazem frequentes na cabeça dos alunos em cursos de formação de professores de diversas áreas, ingressantes no magistério e até mesmo de professores veteranos.

Importa mencionar que a formação do professor para o desenvolvimento de boas práticas tem despertado preocupações e interesses de pesquisadores da área de educação e de autoridades governamentais em relação à normatização de apoio desse profissional para atuar na educação básica. A preocupação da formação tem sido amplamente colocada em pauta de discussão e implementação nas políticas para a educação no Brasil.

Entre as discussões e implementações de ações governamentais, destacaremos neste capítulo duas ações que se entrelaçaram e que resultaram numa experiência significativa de boas práticas pedagógicas nos anos iniciais da educação básica: a regulamentação da EaD, através do Decreto 5.622/05 (BRASIL, 2005), como modalidade de ensino no país e a abertura de editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação. As reflexões aqui abordadas referem-se às boas práticas resultantes desse entrelaçamento entre o curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC com o subprojeto do PIBID Edital 2013, desenvolvido em Laguna no ano de 2015, em sua terceira edição.

A regulamentação da EaD e instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, pelo Decreto nº 5.800/06 (BRASIL, 2006), possibilitou que o Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina oferecesse o curso de Pedagogia a Distância para atender todas as regiões do Estado de Santa Catarina. A comunidade catarinense tem se beneficiado com a formação de professores pelo CEAD/UDESC mediante o fomento da UAB desde o ano de 2011.

O PIBID, programa governamental, surgiu com o intuito de contribuir para a formação inicial de professores, visando elevar o padrão de qualidade da educação básica por meio da aproximação da Escola com a IES, a partir de 2007, para atender áreas de necessidade da formação da educação básica de Universidades Federais.²

O PIBID viabiliza maior contato de abrangência temporal e reflexiva do graduando com a Escola e interação com a Universidade. Esse programa conta com coordenador institucional, coordenadores de área, professores supervisores pertencentes a escolas da educação básica da rede pública e alunos de cursos de graduação. Os professores coordenadores de área, pertencentes a uma Instituição de Ensino Superior (IES), trabalham de forma interativa com os professores supervisores da escola e graduandos, incentivando a reflexão sobre a práxis pedagógica e, além disso, orientam e propiciam aos graduandos a prática da pesquisa em educação.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) participa do PIBID desde 2011. Nesse ano, a UDESC concorreu ao edital nº 001/2011/CAPES do PIBID, com o projeto “Práticas pedagógicas na educação básica: qualificando a formação inicial e continuada”, envolvendo 10 cursos de graduação dessa universidade, dentre eles, o curso de Pedagogia a Distância. Este curso propôs subprojeto para ser desenvolvido com os acadêmicos e comunidade do Polo do município de Laguna e atendidos pela UAB/CEAD/UDESC. A finalidade do programa é constituir relações mais próximas entre o acadêmico e as escolas de Educação Básica, pois sabe-se que um dos principais desafios das licenciaturas é justamente o afastamento entre escola e universidade. Esse efeito pode ser ainda mais acentuado em cursos de licenciatura a distância, tendo em vista a dinâmica e organização dos cursos que acontecem em polos geograficamente distantes da universidade.

Com isso em mente, nos anos 2011 a 2013, foi desenvolvido, nesses municípios, o projeto com tema norteador voltado para “práticas leitoras multimídiais”. Ancorado no novo edital PIBID lançado em 2013, o subprojeto da Pedagogia a Distância, agora ampliado para os municípios de Laguna e Florianópolis, teve sua temática, no ano 2014, voltada

2 Em editais posteriores (2009, 2010, 2011, 2013 e 2014), o programa foi estendido a outras áreas da educação básica e outras Universidades Estaduais, Comunitárias e Instituições de Ensino Superior, as IES Comunitárias, além das Universidades Federais atendidas desde o primeiro edital.

para “alfabetização e letramento”, com desdobramentos de aplicação no ano 2015, como se verá nas descrições relativas às ações realizadas pelos alunos pibidianos. Para o desenvolvimento do subprojeto do PIBID de Pedagogia a Distância para o município de Laguna, que é o objeto das reflexões desse artigo, as escolas envolvidas têm proposto atividades multidisciplinares voltadas ao trabalho com a alfabetização e o letramento relacionados a práticas sociais de uso da leitura, da escrita e da oralidade por meio de múltiplas linguagens com ênfase na música e cultura da comunidade escolar, buscando articular a teoria com a prática e a indissociabilidade entre a pesquisa, ensino e extensão nas experiências dos professores em formação e agentes envolvidos nas ações.

Essas práticas contribuem para que o educando, durante o percurso de sua formação, estabeleça um diálogo entre teoria e prática de forma reflexiva e investigativa sobre a prática pedagógica num movimento constante de formação. Para Gómez (1997), a reflexão sugere uma interpretação da realidade concreta em que se vive que seja capaz de organizar a própria experiência. Assim, a reflexão pode ser entendida como

[...] imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente. (GÓMEZ, 1997, p.103).

Diante dessa tendência, as dimensões da constituição do professor ganham forma e propõem um espaço de estruturação do novo, de produção e não de reprodução, com uma lógica que indica polos de instrução/educação.

Dizer que alguém pode se tornar professor(a) somente com os conhecimentos acadêmicos, ou apenas com a experiência, é desconhecer o processo de formação de professores. A construção de professores ocorre cotidianamente, em diferentes interlocuções, nas múltiplas teias de relações de que é tecida, entre as quais estão o rico espaço da escola, a reflexão sobre a atuação pedagógica, os grupos de estudos e leituras que reforçam o embasamento teórico.

Thompson (1992) nos mostrou que o conhecimento produzido no âmbito da vida prática é um conhecimento que não deve ser desprezado pelos profissionais que sistematizam

o conhecimento elaborado. A experiência vivida não é produzida nos gabinetes e sim na vida real pelo agir humano, e, para compreendê-la, é preciso escutar e perceber a partir do que ela é, e não a partir de uma realidade idealizada. Isto nos faz retomar o que foi dito anteriormente: experiência e teoria pedagógica devem caminhar de mãos dadas no processo formativo do docente.

A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater a porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. (THOMPSON, 1981, p. 17).

Esse autor analisa a experiência vivenciada como sendo um alimento fértil para o mundo acadêmico e de construção do conhecimento. Ele diz ainda que “a experiência é uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável, pois compreende muitos acontecimentos inter-relacionados ou muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”, (THOMPSON, 1981, p.15). Importa ainda lembrar o ponto de vista deste autor a respeito da interatividade das experiências vividas no sentido de que

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, (...). Elas também experimentam sua experiência como sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p.189).

Aplicando-se os conceitos ora vistos à formação dos professores, pode-se afirmar que o academicismo isolado produziria professores encastelados em um pretensão saber muitas vezes dogmático e inacessível à realidade cotidiana dos alunos, que na maioria dos casos serviria apenas para exaltar a “sabedoria” do mestre. Por outro lado, uma formação ancorada exclusivamente na experiência tiraria a base teórica necessária a um trabalho consistente e bem fundamentado. Esta reflexão permite entrever que o professor de êxito estará atento aos diversos fios que entrecem a sua formação, valorizando cada um dos elementos que potencializará sua atividade docente. É essa articulação entre teoria e prática que o subprojeto do PIBID desenvolvido pelo curso de Pedagogia a Distância possibilitou aos acadêmicos que se juntaram ao programa desde o início da participação da UDESC neste, em 2011.

PRESENÇA DE PIBIDIANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA EAD NAS ESCOLAS LAGUNENSES

O foco desse trabalho centra-se nas atividades desenvolvidas no município de Laguna, especificamente no ano de 2015. Por isso, apresentamos uma breve contextualização da caminhada do PIBID de Pedagogia a Distância no município citado.

Nos anos 2011 a 2013, com o tema norteador “práticas leitoras multimídiais”, foram envolvidas no projeto duas escolas públicas, a E.E.B. Comendador Rocha e a E.E.B. Elizabeth Ulysséa Arantes. Em cada escola, participaram cinco bolsistas de iniciação à docência (ID), uma professora da própria instituição, que atuou como supervisora, e, para ambas, uma coordenadora de área.

Na E.E.B. Elizabeth Ulysséa Arantes, da rede municipal, os acadêmicos se dividiram em dois grupos de atuação, contemplando as turmas de terceiro e quarto anos. Esta escola, localizada em área de periferia e que atende muitas crianças em situação de risco social, possuía na época uma estrutura física depredada e tinha problemas administrativos, além de deficiência no apoio pedagógico. Esses fatores fortaleceram ainda mais o vínculo entre os acadêmicos e uma realidade escolar que requer atenção e reflexão sobre a prática e a relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Já a escola estadual E.E.B. Comendador Rocha teve suas atividades direcionadas aos alunos das séries iniciais, com foco nas ações que envolvem a prática de leituras multimídiais e a valorização da troca de saberes entre a escola, universidade, licenciandos e professor formador. As atividades realizadas durante esse período foram pautadas por ações sociais interativas e que oportunizaram a vivência entre a teoria e a prática dentro de uma proposta de trabalho interdisciplinar, envolvendo outros profissionais da escola.

Desde o início das atividades, as duas escolas criaram blogs para divulgação das atividades desenvolvidas e para interação entre as crianças, os pibidianos e a comunidade escolar. Muitas atividades foram realizadas nessa primeira etapa do PIBID nas escolas de Laguna, com destaque para o primeiro e o segundo Sarau Literário Musical, que contou com a participação de artistas locais e das crianças envolvidas no projeto.

No ano 2014, conforme previsto no edital do PIBID lançado em 2013, o projeto da Pedagogia a Distância teve sua temática voltada para “alfabetização e letramento”. O número de escolas foi aumentado. Havia agora dois municípios envolvidos, duas coordenadoras de área e as supervisoras nas escolas passaram de duas para seis. O número de bolsistas de iniciação à docência aumentou de 10 para 32, ficando cada coordenadora de área responsável por três supervisoras e 16 bolsistas.

Neste momento, trataremos apenas das atividades que foram desenvolvidas na cidade de Laguna, especificamente nas escolas E.E.B. Comendador Rocha, onde o trabalho desenvolvido já completa quatro anos e meio, e na E.E.B. Jerônimo Coelho, que passou a integrar o projeto desde julho de 2014. A escola Comendador Rocha tem duas supervisoras, responsáveis por 16 bolsistas ID, enquanto na Jerônimo Coelho há uma supervisora acompanhando cinco bolsistas ID. Os bolsistas ID são acadêmicos do curso de Pedagogia a Distância que estão entre a terceira e a oitava fase do curso.

O trabalho foi organizado e desenvolvido com o intuito de promover uma integração com a proposta de formação de professores do Projeto Pedagógico do Curso em andamento da UDESC, e apresenta ações que integram atividade de ensino, pesquisa e extensão.

As escolas envolvidas têm proposto ações multidisciplinares voltadas para a alfabetização e o letramento relacionadas a práticas sociais de uso da leitura, da escrita e da oralidade. Dentre as atividades desenvolvidas, foram planejadas ações de forma a direcionar e viabilizar a aplicabilidade de atividades na escola para os alunos dos anos iniciais, possibilitando momentos de práticas sociais envolvendo memória e cultura musical no contexto da escola.

Para alcançar essa meta, foram realizadas, junto com os alunos, atividades de pesquisa e levantamento da memória e cultura musical no contexto da escola, visando um trabalho interdisciplinar em sala de aula voltado para a alfabetização e o letramento através desses elementos presentes na própria realidade escolar e seu entorno, envolvendo também a comunidade externa.

Importa observar também que as atividades desenvolvidas no primeiro semestre de

2015 culminaram, no segundo semestre, em ações que envolveram toda a comunidade escolar das duas escolas parceiras retratadas neste artigo. Na E.E.B. Comendador Rocha, as atividades realizadas ao longo do ano direcionaram-se para a realização do III Sarau Literário Musical, com apresentações dos alunos e de artistas locais. Já na E.E.B. Jerônimo Coelho, o foco foi a organização da “Sala de Memórias Escola Jerônimo Coelho”, em comemoração ao centenário dessa instituição, em parceria com a Prefeitura Municipal de Laguna. Essa escola também participou do III Sarau Literário Musical. Essas duas ações têm por objetivo principal trabalhar a identidade da escola com atividades de alfabetização dentro da perspectiva dos múltiplos letramentos (ROJO, 2009)³.

Rompendo barreiras para a orientação de boas práticas de alunos da EaD

Por se tratar de um curso de graduação a distância, foram organizadas formas de interação entre o grupo de pibidianos. Para acompanhar e orientar as atividades pedagógicas e para dialogar durante todo o processo, são marcadas reuniões mensais no Polo de Apoio Presencial do CEAD/UAB em Laguna por meio de *webconferências* e/ou visitas *in loco* do coordenador de área.

Constantemente são mantidas comunicações assíncronas por meio do AVA - Moodle, com fóruns de dúvidas, café virtual, diários de bordo, postagens de diários parciais e finais. O telefone e o *WhatsApp* também fazem parte da dinâmica da comunicação para romper a barreira da distância física. A coordenadora de área e vice coordenadora organizaram um grupo de *WhatsApp* para manter o diálogo constante com as três professoras supervisoras. Cada professora supervisora também organizou um grupo com os bolsistas ID pelos quais são responsáveis. As professoras mantêm reuniões periódicas semanalmente entre os discentes e quinzenalmente com o grupo todo das duas escolas.

Para otimizar o acompanhamento das boas práticas, solicitou-se que os acadêmicos deixassem registradas suas experiências relacionadas à prática pedagógica na ferramenta Diário no AVA – Moodle. Essa ferramenta permite o acompanhamento da trajetória

3 Conforme Rojo (2009), *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos* incluem tanto os letramentos das culturas locais como os letramentos valorizados, institucionais, ou seja, envolvem o trabalho com letramentos institucionais, mas sem deixar de valorizar os letramentos locais ou vernaculares.

dos bolsistas pibidianos durante o período em que estão vinculados ao projeto PIBID. Esse recurso é utilizado para organizar e registrar as atividades do projeto, tanto sua programação como execução. E ele tem se mostrado de grande valia, pois, ainda que esse subprojeto PIBID do curso Pedagogia a Distância ocorra no polo de Laguna, distante da sede da Universidade onde as professoras coordenadoras atuam, esse recurso facilita o acompanhamento mais próximo de cada pibidiano.

A leitura dos diários de atividades tem auxiliado na percepção do envolvimento dos bolsistas de iniciação à docência com o projeto e com as escolas, permitindo visualizar como a teoria e a prática foram trabalhadas em sala de aula de maneira a otimizar o acompanhamento das atividades realizadas, principalmente no que diz respeito ao seu entrelaçamento com os contextos de uso da leitura, da escrita e da oralidade. A partir dos relatos, torna-se possível intervir nos casos em que o trabalho com a linguagem é realizado de maneira desconexa com as teorias que embasam essa dimensão sócio interacionista na qual pautamos o trabalho com a língua.

A metodologia utilizada para a intervenção pedagógica dos acadêmicos seguiu os princípios da pesquisa ação preconizada por Thiollent (2011), na busca de soluções para os problemas relacionados à alfabetização e letramento, por meio da aproximação da cultura escolar. Foi realizada uma sondagem da cultura da comunidade escolar favorecendo reflexões sobre e na prática pedagógica, a fim de que essa formação produza efeitos nos diferentes estágios e dimensões da profissionalização ao longo da carreira do acadêmico.

Outro aspecto importante do uso da ferramenta Diário é o compartilhamento de reflexões e conflitos que porventura surjam durante o trabalho nas escolas, permitindo posterior reflexão na construção do conhecimento ancorado em situações práticas:

Os mesmos alunos do primeiro ano da professora XX chegam do recreio, agora já é a aula de Artes, a diferença de estilos adotada pela próxima professora é gritante, pois no que antes se via calma, agora é a agitação quem comanda, mas, devemos levar em conta que eles acabaram de chegar do lanche e que nessas condições é normal a criança se exaltar, (penso eu). Bom, o fato é que a professora se mostrou intolerante, talvez aqui não seja o local certo pra se falar esse tipo de coisa, então procurando nas palavras, talvez se encaixe melhor a expressão de dizer que essa professora tenha um estilo mais antiquado de ensinar, delimitando muito

os seus alunos não dando espaço para talvez dali, de um desses alunos ter um artista! Quem sabe?! (Registro no Diário de bordo no Moodle)

Como se observa no trecho acima, a escrita do Diário de bordo pelos bolsistas permitiu às coordenadoras do projeto, mesmo em espaços diferentes, acompanhar as reflexões, as angústias e as conquistas de cada pibidiano. Dessa forma foi possível orientar o grupo para um trabalho coerente com as bases teóricas utilizadas e respeitoso convívio de todos. Nos diários de bordo também foram relatadas experiências vivenciadas no percurso da execução do projeto que deixaram rastros de boas práticas para a formação dos saberes pedagógicos.

Pibidianos de Pedagogia da EaD e suas boas práticas

Estudantes do curso de Pedagogia a Distância, sob orientação de professoras doutoras que atuam como coordenadoras de área, bem como professoras supervisoras participantes do PIBID, possibilitaram a realização de boas práticas desenvolvendo atividades de alfabetização e letramento de múltiplas linguagens com alunos dos anos iniciais com ênfase na linguagem musical a fim de construir a identidade do patrimônio escolar como parte da cultura escolar.

Todas as atividades desenvolvidas procuraram seguir uma proposta interdisciplinar, visando trabalhar os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento pautados na temática que se baseava na música como elemento importante e significativo que liga as diferentes culturas.

Como parte das atividades desenvolvidas, trabalhou-se com a construção da memória musical, promovendo a troca de ideias e opiniões sobre as leituras apresentadas, exercitando no aluno um ato de leitura prazerosa, a aquisição de fluência na leitura das letras das músicas e também os registros de letras musicais. Nesse momento, foram observados aspectos referentes à organização textual (coerência e coesão), legibilidade e ortografia.

Foram organizados grupos de canto coral a fim de desenvolver a linguagem oral e a escrita, envolvendo obras de composição de músicos da comunidade escolar. Em todos os momentos, o uso das tecnologias foi bastante explorado, a partir de propostas de pesquisa nas redes sociais e internet. Além disso, os alunos foram incentivados a comentar no Blog⁴ da escola, construído pelos pibidianos.

4 Link do blog: <<http://pibidcomendador.blogspot.com.br/>>

Essa ferramenta, utilizada tanto pelos alunos do Ensino Fundamental, para práticas de leitura e de escrita, como pelos pibidianos, tem contribuído para a divulgação das atividades desenvolvidas pelo PIBID nas instituições acolhedoras. Também as professoras supervisoras que atuam na escola e a coordenadora de área do PIBID se valem do Blog, que se apresenta como uma fonte interativa de conhecimento, para perceber como ocorreu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas escolas públicas destinadas ao ensino fundamental, sob a orientação das coordenadoras de área do curso, tecendo assim uma ligação entre IES, Escola e comunidade.

Entre as informações contidas no blog há registros fotográficos e relatos de visitas agendadas, *workshops* com alunos de vários níveis de ensino, bem como momentos de muitas conversas e debates com pessoas que residem no entorno da escola. Entre eles pode-se destacar o contato com os músicos e artistas do Coral Santo Antônio dos Anjos, com a banda musical União dos Artistas e com o tradicional grupo carnavalesco Brinca quem Pode. Eles foram até a escola e participaram da pesquisa sobre a construção da cultura da comunidade escolar e se envolveram ativamente no processo de ensino aprendizagem na parte que se refere à de leitura de mundo, assim como contribuíram com fontes para pesquisa e organização de ações extensionistas e de ensino. Houve produções textuais referentes às entrevistas e apresentações artísticas executadas por alunos do ensino fundamental no III Sarau Literário Musical.

Tornou-se impactante, também, a pesquisa que envolveu o conhecimento do hino da escola, composto no ano de 1960 por Nelson João de Souza. O compositor esteve na E.E.B. Comendador Rocha, e o hino foi ensaiado com entusiasmo, para ser entoado no III Sarau Literário Musical, em novembro de 2015. Além da aprendizagem do hino, também foi compreendido o momento histórico cultural em que foi composto, bem como foi trabalhado o gênero discursivo **hino** no contexto da alfabetização e letramento.

O hino da nossa escola foi o primeiro texto musical estudado. O compositor, senhor Nelson João de Souza no dia do Sarau, recebeu a homenagem e procedeu o descerramento da placa que será afixada no hall de entrada da escola para o conhecimento das futuras gerações. (Post de um participante do blog em novembro de 2015).

Em relação a esta pesquisa, também há o seguinte comentário: “Para finalizar sua

participação ele foi convidado a subir ao palco e entoar o hino com todos os alunos da escola” (post de um participante do blog. Novembro, 2015). Através do Blog, percebe-se que o clímax das atividades que aproximaram a comunidade foi a festividade do III Sarau Literário Musical.

A organização e execução do III Sarau Literário Musical na escola envolveu múltiplas práticas pedagógicas interdisciplinares que proporcionou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Aconteceram muitos ensaios de canto coral e apresentações artísticas com diferentes grupos, oportunizando assim a socialização e a interação com outros professores e com as demais salas de aula da escola. A interpretação de músicas pré-selecionadas coletivamente foi uma etapa muito rica pois todos precisaram ler muito os textos musicais. Também foram realizadas, nesta etapa, a construção de painéis com desenhos, registros escritos, maquetes, organização de mural, divulgação no blog do PIBID com posteriores comentários por parte dos alunos.

Também houve visitação de músicos locais à escola, previamente agendadas, como o autor do hino da escola e alguns coralistas de um renomado coral da cidade, que se dispuseram a conversar com alunos de diferentes níveis de escolaridade. Para esse momento, optou-se por trabalhar o gênero discursivo **Entrevista** e passou-se então à elaboração dos roteiros para entrevistas dos artistas e dos cantores selecionados. Houve nestes momentos muitas conversas e debates com músicos, artistas e carnavalescos da comunidade escolar. Em seguida, os estudantes produziram relatórios e registros fotográficos.

Essa atividade proporcionou o encontro da comunidade escolar com os músicos locais, de forma a valorizar a cultura local. O ponto culminante das atividades foi a realização do III Sarau Literário Musical, que contou com a presença de aproximadamente 500 pessoas entre assistentes e participantes. Os convites para esse evento foram elaborados pelos alunos sob orientação dos pibidianos. A execução do III Sarau contou com a participação de alunos de outras escolas, músicos da comunidade e alunos ligados ao projeto, e propiciou a valorização da música da cultura popular e um efetivo desenvolvimento na alfabetização e no letramento dos alunos.

Durante o evento houve exposição da produção literária dos alunos do segundo ano

do ensino fundamental, socializando o resultado do acompanhamento pedagógico dos pibidianos em relação ao ensino sob a temática de alfabetização e letramento. A mesma exposição foi apresentada no XI Encontro de Extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina através banner, materiais pedagógicos, álbuns que fazem parte da memória da cultura escolar e livrinhos construídos por alunos do segundo ano do ensino fundamental sob orientação dos pibidianos. Os livretos apresentam competências artísticas, criativas em relação à criação e à ilustração, e demonstram que os autores desenvolveram conhecimentos na área de alfabetização e letramento ao produzirem textos em diversos gêneros discursivos. Esse material contém produções textuais sobre as visitas dos grupos musicais, entrevistas, relatos e outros.

Os pibidianos atuaram como docentes em formação, mediando o processo de ensino aprendizagem com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A experiência dos acadêmicos também foi enriquecida pela possibilidade de interagirem com alunos portadores de necessidades especiais e outros com diferentes níveis de dificuldades de aprendizagem. O trabalho de construção do conhecimento teve como princípio a prática pedagógica em articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, importa lembrar as palavras de Paulo Freire: “a teoria sem a prática vira verbalismo e prática sem teoria ativismo. No entanto quando se une a teoria com a prática tem-se a práxis, ação criadora e modificadora da realidade”. (FREIRE, 2011).

Percebe-se que tanto as narrativas descritas no blog como os diários de bordo apresentam vivências de boas práticas, resultado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assumir que esses três elementos são inseparáveis nas práticas pedagógicas significa trabalhar com a investigação e com a dúvida científica, instrumentalizando o acadêmico a pensar e a ter autonomia intelectual, que lhe permitirá a constituição e procura ininterrupta do seu conhecimento. Pode-se afirmar que é no espaço educacional que são detectadas as necessidades da escola, das práticas e dos alunos e são analisadas as expectativas dos professores. No cotidiano escolar se originam as questões que nutrem a pesquisa, o ensino e a extensão em busca de possíveis soluções para os problemas observados.

Estudiosos da área da ciência da educação, como Moita e Andrade (2009), defendem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Eles apontam que o ensino sem uma

interface com a extensão apresenta riscos de se perder a compreensão ético-político-social do objetivo da pesquisa, que é o retorno à sociedade. Já a integração pesquisa-extensão dissociada do ensino compromete a dimensão formativa que dá sentido à Universidade.

Nesse contexto, pode-se observar que o PIBID proporcionou a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. O Programa envolveu graduandos, professores supervisores e professores coordenadores de área, permitindo a troca de experiências, que implica um repensar da prática docente tendo como princípio essa indissociabilidade e a articulação entre a teoria e a prática para o desenvolvimento de boas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As boas práticas desenvolvidas pelos alunos do curso de Pedagogia a Distância que participaram do PIBID foram além dos muros da escola. A partir de atividades interdisciplinares, pôde-se perceber uma melhora significativa nos processos de escrita, de leitura e de oralidade dos alunos. Adicionalmente, foi possível perceber também a motivação por parte dos pibidianos em planejar, aplicar e desenvolver reflexões sobre a prática pedagógica, sempre acompanhados pela coordenação e supervisão do PIBID, possibilitando troca de experiências e a articulação entre teoria e prática em sala de aula.

Podemos concluir que a parceria desse Programa com a EaD proporcionou aos bolsistas a oportunidade de conhecer a complexidade do cotidiano escolar principalmente ao relacionar teoria e prática, contribuindo para práticas docentes futuras. Também pode-se dizer que se constitui em uma interessante possibilidade de formação inicial de professores, aumentando a sensibilidade para a demanda por uma educação de qualidade centrada nos estudantes, foco do processo educativo.

O subprojeto do PIBID foi interessante para os graduandos, como foi mostrado neste artigo. A troca de experiências beneficiou, também, os professores supervisores e os professores coordenadores de área do CEAD/UDESC. Ela significou a oportunidade de repensar a prática docente, envolvendo nesse processo a Instituição e, conseqüentemente, a educação brasileira. Como resultado, dois terços dos alunos que participaram do PIBID

e se graduaram no curso de Pedagogia da EaD no ano de 2015 foram contratados como professores concursados na rede pública no município de Laguna e seus arredores. Esse grupo de egressos está comprometido com o desenvolvimento de boas práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7219 de 24 de junho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GÓMEZ, S. G. S. **Evolução Histórica da EAD 2. E-Tec Brasil – Tópicos em Educação a Distância**, 1997.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.**, v 14. n. 41, p. 269-280, 2009.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2007.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **A Voz do Passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

*formação de professores de música na modalidade
a distância*

Jane Borges
Mariana Barbosa Ament

Jane Borges é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP) e Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). *E-mail:* janeborges@ufscar.br

Mariana Barbosa Ament é Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Graduada em Educação Musical pela mesma universidade. Professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino (UFSCar) e Professora titular do curso de Educação Musical no Centro Universitário Claretiano. *E-mail:* marianabament@gmail.com

INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR) - O CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Na UFSCar defende-se que educar é um processo bem mais abrangente do que ensinar. Aos olhos da UAB-UFSCar o aluno é o foco do processo, e o objetivo último é a otimização na construção do conhecimento. (BORGES, contracapa, 2008).

Educação a Distância, na UFSCar, é o nome apropriado para compreender um processo educativo que envolve a parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e os municípios onde estão instalados os polos presenciais dos cursos oferecidos.

Os cursos disponíveis, na modalidade a distância, são: Engenharia Ambiental, Educação Musical, Pedagogia, Sistemas de Informação e Tecnologia Sucrialcooleira.

Neste texto, aprofundaremos informações e resultados pedagógicos referentes ao curso de Educação Musical, especificamente da disciplina “Educação Musical: Prática e Ensino 6”.

Em um período de cinco anos, o curso de Licenciatura em Educação Musical busca integralizar seu currículo por semestres, créditos e disciplinas. Os estudantes cursam as disciplinas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma MOODLE e utilizam os polos presenciais para atividades práticas nos encontros com os professores, trabalhos em grupo práticos e avaliações. Atualmente, há dez polos presenciais, todos localizados no estado de São Paulo, nos seguintes municípios: Araras, Barretos, Cubatão, Franca, Guarulhos, Itapetininga, Itapevi, Jales, Osasco e São Carlos. Dentre os objetivos educacionais, busca-se articular diversas competências para que o educador musical seja capacitado para atuar como professor de educação musical em escolas de ensino fundamental, públicas e particulares, e em escolas de música, além de oferecer possibilidades de formação como músico e organizador de cursos on-line.

Por isso, “é necessário que o profissional da educação musical saiba contextualizar suas aulas, aplicando a prática e a teoria da música dentro de cenários sociais, econômicos e históricos bem definidos” (BORGES, 2008).

O profissional a ser formado se destacará pela capacidade de lidar com novas tecnologias e de se utilizar da educação a distância,

[...] na propagação dos benefícios da educação musical naqueles nichos nos quais a modalidade presencial tem dificuldades de penetrar. Talvez o principal diferencial é que o egresso desenvolverá autonomia e senso de explorador, para desbravar novos locais de trabalho e prática musical. (UFSCAR, 2010, p. 39).

O curso de Licenciatura em Educação Musical, na modalidade a distância, foi implantado na UFSCar no ano de 2007, tendo seu projeto pedagógico elaborado por uma comissão formada por professores da instituição. Os alunos foram selecionados pelo vestibular, sendo necessário conhecimento prévio de leitura musical e um bom desempenho instrumental ou vocal, além de evidenciar interesse pela área de educação musical.

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: PRÁTICA E ENSINO 6 (OFERTA 2015)

A disciplina de “Educação Musical: Prática e Ensino 6” compõe o grupo de conhecimento educacional do Curso de Licenciatura em Educação Musical. Ela é obrigatória e ofertada para os alunos que estão cursando o Módulo 8, apresenta uma carga horária de 90 horas e tem como Ementa: “Estrutura e funcionamento das diferentes fases do ensino básico. Políticas públicas e educacionais no Brasil. Estudo e organização do cotidiano escolar. Preparação de atividade, planejamento de aula e de curso. Processos avaliativos da educação musical na escola” (PPC, 2010, p. 100).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2010), é esperado que, vivenciando e participando desta disciplina, o(a) aluno(a) possa desenvolver competências para:

- » Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música, presenciais e a distância;
- » Estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino, quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados;

- » Ministrar cursos de educação musical de forma presencial ou à distância para pessoas de todas as faixas etárias, incluindo desde bebês até idosos, mas, prioritariamente, crianças e adultos;
- » Elaborar e adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de educação musical;
- » Conceber e desenvolver material didático musical (PPC, 2010, p. 43-44).

O Objetivo Geral da disciplina é: “Propiciar aos alunos aproximação e aprofundamento prático-conceitual sobre a literatura e produção de materiais voltados a educação musical em contextos escolares de formação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (PPC, 2010, p. 100).

A partir da Ementa e do Objetivo Geral, cabe ao/à professor(a) realizar a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos, elaborar o material didático e oferecer a disciplina. Ele/ela conta com uma equipe de trabalho constituída por tutores(as) que atuarão diretamente com os alunos: os tutores virtuais, que atuarão a distância, e os tutores presenciais, que desenvolverão suas atividades nos polos de apoio em que os alunos se matricularam. O professor conta ainda com o apoio de outros profissionais, tais como coordenador de curso, coordenadores de polos, coordenador pedagógico, secretária, supervisor de tutor, projetista instrucional, equipe audiovisual, equipe de material impresso e equipe técnica Moodle.

Quanto aos Objetivos Específicos, vale a pena esclarecer que estes foram elaborados pela professora da disciplina e apresentados aos estudantes no Guia da Disciplina, no ambiente Moodle:

- Ao longo da disciplina esperamos que os alunos:
- » Reflitam sobre a construção do perfil profissional;
 - » Aprofundem seus conhecimentos sobre a legislação do ensino de música nas escolas;
 - » Articulem propostas práticas de atividades musicais aplicadas ao contexto escolar;
 - » Participem coletivamente das discussões e das atividades previstas na disciplina de forma satisfatória e construtiva.

Nesta oferta da disciplina, contamos com cinco tutores virtuais e quatro tutores presenciais que trabalharão nos polos de Cubatão, Franca, Itapevi e Guarulhos.

A professora e os tutores virtuais realizaram reuniões semanais com duração aproximada de uma hora cada para conversar sobre o andamento da disciplina, dúvidas dos alunos bem como a aprendizagem dos mesmos, apoiando-se na leitura e correção das atividades propostas nas unidades. Esses encontros virtuais, via aplicativo “Skype”, não faziam parte das obrigações institucionais do trabalho de tutores e professores. No entanto, foi uma prática proposta pela professora e acatada pelos tutores já em outras ofertas. Juntos, disponibilizaram parte de seu tempo para as reuniões semanais, entendendo ser esta uma prática de grande valia para o bom andamento da disciplina.

Os momentos de reuniões se tornaram mais do que um espaço para discussão de conteúdos e andamento da disciplina. Tivemos “encontros” virtuais que nos possibilitaram um espaço de formação continuada pesquisando e discutindo conteúdos da disciplina que pudessem sanar dúvidas dos alunos; aprendendo a utilizar novas tecnologias para melhorar nosso trabalho e ofertar novas ferramentas para o futuro profissional que estava sendo formado. Além disso, pudemos conhecer uns aos outros, num processo saudável de compartilhar um pouco da vida, o que, a meu ver, melhora o “ambiente” de trabalho e enriquece os processos educativos vivenciados (Depoimento autorizado para publicação pela Tutora Mariana Barbosa Ament, que atuou nesta oferta da disciplina de EMPE6).

Este entrosamento entre professor e tutores virtuais é de grande importância para garantir que os(as) alunos(as) sejam acompanhados(as) em seu aprendizado, tendo suas dúvidas sanadas rapidamente. A seguir apresentamos o depoimento de alguns alunos¹ a esse respeito:

Muitas vezes precisei pedir o auxílio da tutora Mariana Ament para sanar minhas dúvidas. Algumas dúvidas eram relacionadas à questão das normas da ABNT, talvez por falta de hábito de utilizá-las, mas nada que a atenciosa Mariana não tenha correspondido com eficiência e dedicação. Aliás, esta tutora é uma das melhores que já encontrei neste curso, sempre pronta para ajudar-me, às vezes através do fórum de dúvidas, outras pelo próprio e-mail interno. (DORINE, 2015)

Tenho que finalizar dizendo que estou muito satisfeito com o que foi apresentado neste módulo 6 da disciplina de Educação Musical: Prática e Ensino, principalmente no que diz respeito ao material didático e ao tempo de resposta de tutor e professor para comigo. (BOBBY, 2015)

1 Estamos atribuindo pseudônimos aos alunos, a fim de manter o anonimato, protegendo-os de possíveis constrangimentos.

Quando eu tive dúvidas, procurei a minha tutora por meio de mensagens, e sempre fui socorrida. Não utilizei o fórum de dúvidas por achar que o meio mais rápido seriam as mensagens. (SCARLETT, 2015)

[...] sempre que tive qualquer dúvida procurei saná-las no Fórum de Dúvidas, ao que fui prontamente atendido. (RONNY, 2015)

Nos momentos em que tive dificuldades e dúvidas utilizei os recursos do ambiente da disciplina para saná-las, e sempre tive retorno de todas as minhas dúvidas seja pelos fóruns de dúvida ou por mensagens no ambiente do curso. (SUELEN, 2015)

Os depoimentos apresentados reforçam a importância de se ter a preocupação com o entrosamento entre o(a) professor(a) e os(as) tutores(as) virtuais para que se vença o grande desafio do gerenciamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas. Vale ressaltar que além das reuniões semanais, via Skype, fazia-se uso do Fórum de Interação entre Professora e Tutores Virtuais.

Para se alcançar estes resultados há que se destacar também a importância de uma equipe de tutores virtuais bem preparados e comprometidos com a filosofia de trabalho. Além de sanar as dúvidas dos alunos, outra atividade de grande responsabilidade dos tutores virtuais diz respeito às correções das atividades e aos *feedbacks* enviados juntamente com as postagens das notas. É preciso coerência nestes retornos, pois muitos conversam com seus colegas para saber como foram realizadas as correções, e muitas delas vão impactar a vida dos estudantes positiva ou negativamente. Às vezes é necessário também enviar mensagens para os estudantes que estão ausentes do ambiente virtual ou mesmo encorajar aqueles que estão desanimados ou indecisos. Quanto a isso, podemos trazer outros depoimentos:

Sou muito grata à Tutora Denise pela dedicação dela, sempre acompanhando de perto nossas atividades e muitas vezes nos lembrando de prazos, incentivando sempre nossa participação. (STELLA MARIS, 2015)

[...] a disciplina "Educação Musical Prática e Ensino 6" tinha sido selecionada para não ser cursada, o que levei adiante até a primeira semana da Unidade 1. Nesse período, recebi uma mensagem da tutora Denise Corrêa, que me incentivou a cursar a disciplina e a mudar de ideia. [...] Aproveito para agradecer a tutora Denise, pois sem seu incentivo e contribuição nas correções das atividades, não teria chegado até o final dessa disciplina. (SUELEN, 2015)

Outro fator a ser destacado, nesta modalidade de ensino, diz respeito à postura do(a) professor(a). Perrenoud (2000), ao apresentar as competências dos professores, aponta para a necessidade de se trabalhar considerando as diferenças.

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos – mas é, sobretudo criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima priorizando aqueles que têm mais a aprender [...] para encontrar um meio termo entre um ensino frontal ineficaz e um ensino individualizado impraticável, deve-se organizar diferentemente o trabalho em aula, acabar com a estruturação em níveis anuais, ampliar, criar novos espaços-tempos de formação, jogar, em uma escala maior, com os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação. (PERRENOUD, 2000, p. 55-56).

Além do bom entrosamento com os(as) tutores(as), é necessário que o educador esteja disposto a rever seus conceitos, a adequar sua prática pedagógica, proporcionando uma aprendizagem “penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência” (ROGERS, 1987, p. 258), e a acatar as sugestões dos estudantes.

Pensando nisso, nesta oferta, além das conversas com a professora, via fórum ou e-mail, foi dada a oportunidade aos estudantes de, ao final da disciplina, fazerem uma avaliação e apresentarem sugestões de mudanças para a próxima oferta. A seguir os depoimentos de alguns desses estudantes.

A disciplina de Educação Musical – Prática e Ensino 6 foi mais um degrau de subida em minha carreira. As atividades propostas me auxiliaram no crescimento profissional e me deram uma segurança maior quanto à minha prática docente. [...] Creio que, para melhorar a disciplina em uma próxima oferta, deve-se atentar um pouco mais à formulação dos enunciados, pois nos outros aspectos ela está construída de forma condizente à proposta do curso. (ROGER, 2015)

Quanto às sugestões e comentários para a próxima oferta, não tenho o que acrescentar, pois essa foi uma das disciplinas que mais gostei de cursar durante a graduação, e espero que a próxima turma tenha a possibilidade de aproveitá-la bem mais do que eu. (SUELEN, 2015)

Acredito que a disciplina de EMPE6 tenha atingido com excelência sua meta, por esse motivo não tenho uma sugestão ou comentário em relação a esta matéria, apenas que continue com qualidade. (LARA, 2015)

Tenho notado, através de várias disciplinas deste curso de licenciatura, que as atividades passam de um período para outro e têm suas páginas na internet somente editadas, aonde falha a revisão. [...] Fica então minha sugestão para uma boa revisão das páginas da internet a serem reutilizadas em ofertas futuras. (LOREN, 2015)

Estas e outras sugestões estão sendo levadas em consideração na revisão para a próxima oferta da disciplina. A partir do que foi apresentado vimos que tanto os estudantes quanto os educadores precisam se adequar melhor a esta modalidade de ensino.

O estudante deve aprender a organizar sua agenda e seus horários e locais de estudos. Em geral, pela natureza da sua participação na EaD, fica mais evidente a sua atuação como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; precisa aprender a interagir, a colaborar e a ser autônomo. O educador, por sua vez, precisa compreender as implicações do redimensionamento espaço-temporal para a sua prática pedagógica nesse novo paradigma de ensino e de aprendizagem, que exige uma pedagogia própria em quase todos os aspectos da relação docente-conhecimento-aluno (MILL, 2011, p. 17).

Nota-se, portanto, que o processo educativo em EaD possui suas singularidades, e o destaque é para o trabalho em equipe: professor(a), tutores e estudantes. Mill (2011) ressaltou esse compromisso do trabalho em grupo para que os objetivos educacionais sejam efetivos.

A fala dos estudantes no processo de construção de sua própria formação continuada

Pesquisas de autores como Freire e Shor (1997), Weil (1979), Fiori (1991), Nóvoa (1997), Goodson (1995), Imbernón (2000), Severino e Pimenta (2008) têm apontado que os cursos de Formação Inicial de professores devem partir do pressuposto de que a docência é uma profissão que deve ser aprendida ao longo da vida, ou seja, num processo contínuo que tem início antes dos cursos de formação inicial e que prossegue durante o curso propriamente dito, permeando depois toda a prática profissional. É preciso, portanto, que o professor

compreenda e desenvolva a capacidade de administrar sua própria formação contínua, sem se descuidar da aquisição das competências imprescindíveis para a atividade docente.

Grossi (2003) elucida que estamos em um período de busca de conhecimentos que sejam mais condizentes com as novas demandas da sociedade, mas que mesmo assim ainda existem instituições educacionais que são orientadas por padrões de comportamento preestabelecidos. A autora atenta para o fato de que o mercado de trabalho atual demanda um profissional que não seja apenas competente em sua área de conhecimento, mas que saiba também orientar o conhecimento do outro.

Considerando a diversidade de ensino em nosso país e os desafios que enfrentamos na prática docente, é preciso perceber e se fazer perceber “[...] que a formação profissional precisa ser entendida como uma ação necessária e de fundamental valor para subsidiar a atuação dos professores da educação básica e das demais modalidades de ensino do Brasil” (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p.2).

Assim, ao abordarmos os conteúdos que possibilitariam alcançarmos um dos objetivos específicos, no que diz respeito à construção do perfil profissional, incentivamos nossos(as) alunos(as) a compreenderem e refletirem sobre a importância da formação continuada. Sentimo-nos gratificadas ao lermos o seguinte depoimento registrado em uma das atividades.

As experiências com [as disciplinas de] Prática e Ensino são realmente das mais importantes na formação inicial do educador musical. Creio que seja talvez o ponto mais forte do curso com seus encontros presenciais onde são oferecidos caminhos de atuação por diversos objetivos, clientela etc. É a disciplina que norteia o trabalho do educador perante seus alunos, suas posturas, conteúdos, sensibilização e compreensão de como se ensina e como se aprende música. Mas também deve-se considerar que esse tempo é por demais limitado. A formação continuada está na LDBN Lei de Diretrizes e Bases Nacionais como necessária e de responsabilidade daquele que contrata o profissional, mas acima de tudo deve-se considerar que o mundo está em constante evolução e não haver continuidade de formação pode fazer com que o ensino se torne obsoleto e desfocado, desestimulante. A cada dia novos educadores vêm nos ofertar suas propostas, descobertas e nós precisamos nos proporcionar esse momento que nos renova e nos reintegra à nossa formação de educador para cada vez mais seguir caminhos inovadores, cheios de música e humanidade. [...] é muito importante reconhecer

que a UFSCar sempre vem nos propondo uma reflexão crítica e corajosa de nossa parte, para que possamos nos tornar profissionais autônomos, que buscam constantemente a aprendizagem. (JOSÉLIA, 2015)

Mesmo atuando na formação inicial de professores, na qual a disciplina de Educação Musical: Prática e Ensino 6 se situa, há perfis de alunos diversos. Há os que já possuem graduação, os que fizeram o curso técnico de música em conservatórios, os que trabalham como professores de música em diferentes espaços, mas procuraram a UAB/UFSCar para adquirir maiores conhecimentos da área. Buscam uma formação específica, mesmo que a atuação profissional já lhes traga subsídios de aprendizado. Também há os que atuam em outras áreas do conhecimento e estão no curso porque sempre quiseram aprender mais sobre música e educação.

Saber dos(as) estudantes como se sentem em relação ao seu próprio aprendizado durante a disciplina foi uma preocupação desde o início. Instigá-los(as) a refletirem sobre sua própria formação pode proporcionar novos aprendizados e/ou reafirmar aqueles já construídos ao longo de suas vivências.

Nóvoa (1987), Goodson (1995) e Ímbernóm (2001) apontam que a formação em docência se constrói através das experiências vividas, das próprias crenças, do modo de se colocar no mundo e das emoções que o sujeito vive. Desse modo, para que o educador assuma a tarefa educativa, em toda a sua complexidade, deve ter uma formação sólida e realmente capacitadora.

Nesse sentido, tivemos uma atividade chamada “Memorial Digital” na qual o estudante construiu, em todas as unidades, uma espécie de diário contando o que havia aprendido, quais os desafios encontrados, como se sentiu, quais os objetivos de aprendizagem que gostaria de atingir e outras anotações que ajudaram a reforçar as aprendizagens dos conteúdos, proporcionando um espaço de “desabafo” sobre frustrações profissionais, construção de metas de estudo, de objetivos para a formação continuada etc.

O uso de diários reflexivos em contextos de aprendizagem profissional da docência potencializa o registro dos sentimentos, reações e pensamentos de futuros professores e de professores em exercício sobre diferentes aspectos relacionados à escola, salas de aula, professores, alunos, conteúdos etc. (REALI; REYES, 2009, p. 26).

Acreditamos que esses e outros memoriais auxiliam nas relações entre o aprendizado dos conteúdos e a construção da própria identidade profissional do educador. Para Nóvoa (1997, p. 25), “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação com o saber e o conhecimento que se encontra no cerne da identidade profissional”.

Outras atividades também ofereceram oportunidades de alunos, tutores e professora pensarem a formação de professores em música e, conseqüentemente, a sua própria formação. A maioria dos alunos já possuía outra formação (técnica ou graduação) antes de iniciar o curso de Educação Musical a distância na UFSCar. Porém, o curso na modalidade EaD impulsionou-os na busca pela formação continuada.

A estudante Dorine (2015) apresenta sua reflexão:

É claro que para se ter uma educação musical de qualidade nas escolas, teríamos que ter excelentes professores, com boa formação, criativos e abertos a novas aprendizagens, em constante formação, sempre tendo o domínio dos conteúdos a serem ensinados. Porque um bom professor ensinará boas coisas aos seus alunos, professor bem capacitado proporciona aos seus alunos um ensino de qualidade. Daí a importância da formação continuada do professor. Em razão disso, já formada em Letras há onze anos, busquei uma nova formação dentro da área de licenciatura [...].

Outra estudante destaca sua formação inicial em Pedagogia e sua procura pelo curso de licenciatura em Educação Musical, na modalidade a distância, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos adquiridos em um curso de extensão em Musicalização para Educadores, oferecido pelo Conservatório de Tatuí - SP.

Esse curso de extensão me deu um bom embasamento para trabalhar com educação musical, no entanto, no decorrer deste curso [de licenciatura em Educação Musical], com todos os aprendizados e conhecimentos adquiridos, fui tendo mais segurança para desenvolver meus planejamentos e ministrar as aulas, além de ampliar os horizontes em relação a metodologias, materiais, recursos e ferramentas. Tenho aprendido muito, não apenas com o material e as atividades, mas também com os colegas, que compartilham seus conhecimentos e ideias e que podem nos auxiliar em alguma coisa que até então apresentamos dificuldades. Mas tenho ciência que não para por aí, pois devo buscar formação continuada a fim de sempre aperfeiçoar e aprimorar meus conhecimentos, devendo ser bastante reflexiva ao longo da minha atuação como educadora musical, pois a reflexão nos permite rever, re-

pensar se nosso modo de ensinar, a metodologia utilizada e os recursos utilizados estão sendo eficientes e alcançando os objetivos propostos. E refletir, principalmente pelo fato de que ser professor nos dias atuais não está sendo fácil, tendo em mente que os alunos necessitam ser estimulados e incentivados a construir seu aprendizado, juntamente com o professor e os colegas, e não se tornarem meros “receptores” de conhecimentos. (ÁBIA, 2015)

De acordo com Schön (2007) é primordial que nos preocupemos com a formação de profissionais reflexivos que tenham condições de compreender que existem diferentes demandas para o instrutor e para o aluno em diferentes contextos, valorizando a aprendizagem através da ação, bem como na condução do desenvolvimento de competências, conforme apresentado por Perrenoud (2000).

Em um depoimento, Manolo nos disse que é graduado em Comunicação Social e após essa primeira formação, encontrou o curso de Educação Musical a distância cuja flexibilidade e local de estudo foi primordial na escolha pela segunda graduação.

O curso de Educação Musical oferecido a distância pela UFSCar mostrou-se como uma oportunidade ímpar ao oferecer uma graduação de qualidade, gratuitamente e sem a necessidade de deslocamento à instituição de ensino. Vale salientar também que a flexibilidade quanto a horário foi fator decisivo na escolha, pois havendo a necessidade de conciliar o curso com outros deveres, poder montar um cronograma de estudos ajustado às minhas realidades foi imprescindível. (MANOLO, 2015)

Esse aluno diz que a educação a distância definiu sua escolha profissional em todos os sentidos, pois, após iniciar o curso de Licenciatura em Educação Musical e se adaptar com a modalidade a distância, começou a se interessar por pesquisar os processos de educação nesse sentido. Assim, buscou a especialização em “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância”, oferecida pela Universidade Federal Fluminense, totalmente a distância, e em 2016 ingressou no Mestrado em Educação, na linha de “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem”, na Universidade Federal de São Carlos, para pesquisar a formação de professores para e pela EaD.

Hoje eu me sinto um aprendiz autônomo graças à EaD. Além da graduação, tive a oportunidade de participar do programa de Iniciação Científica da UFSCar, de modo que todas as atividades e orientações foram também a distância, por meio de videoconferências. Toda essa experiência desenvolveu em mim uma autonomia no que diz respeito à construção do conhecimento, pois aprendi a organizar os meus estudos, bem como a buscar informações sem a necessidade de uma figura docente dividindo um mesmo espaço físico, como a sala de aula. Assim, posso dizer que me tornar um estudante autônomo foi o que a EaD me proporcionou de melhor na minha formação profissional, além, é claro, da modalidade ter permitido que eu cursasse a graduação em Educação Musical sem a necessidade de deslocamento a outro município. (MANOLO, 2015)

Vimos aí um exemplo de quão rica é a experiência de um aluno que cria autonomia sobre sua própria formação, e a importância de utilizarmos, nos cursos de formação de professores em música, uma estrutura curricular aberta a novas concepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo apresentamos alguns aspectos de uma disciplina voltada para a formação de professores que tem a preocupação em conhecer a trajetória dos estudantes que dela participaram, bem como a expectativa de formação dos mesmos. Através dos depoimentos dos estudantes é possível observar que o respeito e o diálogo, por parte da professora e dos(as) tutores(as), estiveram presentes; que os princípios de emancipação e autonomia foram favorecidos ou potencializados; que na construção do perfil profissional há uma preocupação constante com a formação continuada.

Destacamos que, com estas experiências, procuramos instigar os próprios alunos e alunas a buscarem uma formação, enquanto seres humanos, que ultrapasse a ideia de “[...] instrumentalizar os sujeitos somente com conhecimentos e com diferentes técnicas, devendo se preocupar, sobretudo, com a formação desses sujeitos como seres humanos, pois disso dependerá sua ação humanizadora” (MACHADO, 2001, p. 225).

A contemporaneidade, juntamente com suas rápidas transformações, competitividade e maior acessibilidade aos conhecimentos, sejam eles gerais ou específicos de cada área,

exige que educadores estejam em um constante aprendizado e aperfeiçoamento a fim de que adquiram novas habilidades para atender as exigências do mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

- BORGES, J. **Prática e Ensino em Educação Musical 2**. Coleção UAB-UFSCar: Educação Musical, módulo 2 – Material Didático. São Carlos: EdUFSCar, 2008.
- FIORI, E. M. **Textos escolhidos**: Educação e Política. v. 2, Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GROSSI, C. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, nº 8. p. 87-92. Março, 2003.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- MACHADO, R. L. Um olhar freireano sobre a universidade, a licenciatura e o currículo. In: **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- MILL, D. Sobre a modalidade de educação a distância: concepção e caracterização. In: OTSUKA, Joice; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; LIMA, Valéria Sperduti; MILL, Daniel; MAGRI, Carina. (orgs.). **Educação a Distância**: formação do estudante virtual. São Carlos: 2011. Disponível em: <http://www.vazzi.com.br/educacao/arquivos/livro_ead.pdf>. Acesso em: mar. 2016
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. **Anais Congresso Nacional da ANPPOM**. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LRSQueiroz_VMMarinho.pdf>. Acesso em: mar. 2016
- REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. **Coleção Docência em Formação**. Série Saberes Pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2008.

UFSCAR. **Projeto Pedagógico Educação Musical**. Modalidade Educação a Distância. UFSCar virtual, 2010. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/uab/em/menu-esquerdo/projeto-pedagogico>>. Acesso em: fev. 2016.

WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Tradução de Therezinha G.G. Langlada. Seleção e apresentação de Ecléa Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 347.

The background features a complex, abstract pattern of white lines on a dark gray background. The lines form a series of overlapping, jagged, and angular shapes that resemble a stylized mountain range or a series of interconnected geometric forms. The lines are thin and create a sense of depth and movement across the page.

PARTE II

TECNOLOGIAS E TENDÊNCIAS EDUCATIVAS

DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

inovação, tecnologia e metodologia

Jucimara Roesler

Jucimara Roesler é Doutora em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Diretora de Educação a Distância Grupo Tiradentes. *E-mail:* jucimaraoesler@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade vive a cibercultura. A Internet se consolidou como um fenômeno sociocultural resultante das intersecções estabelecidas no universo da rede mundial de computadores. A forma de constituir a vida em sociedade adquiriu novas características quando as pessoas tiveram a possibilidade de interagir a distância por meio das conexões da rede, e por meio da telepresença, que originou não só agrupamentos e interações virtuais, mas também, um novo sentido cultural à organização do tempo e do espaço histórico.

Com novos espaços de interação e de comunicação, o ciberespaço reorganizou o espaço social, historicamente vinculado a um território geográfico e a um tempo cronológico, que passaram a ser destituídos desta relação, a qual Harvey (1992) chamou de compressão espaço-temporal quando percebeu que a vivência de experiências por meio do conceito tradicional de distâncias ou fronteiras havia se transformado junto com o fenômeno de fragmentação e dispersão espacial e temporal. Castells (2005) também alertou sobre as tendências de reorganização do trabalho – pela dissociação entre a proximidade espacial e o desempenho de funções rotineiras das práticas sociais e de produção - o teletrabalho, empresas remotas ou *off-shore*, escritório satélites, trabalho móvel com viagens a domicílio ou em campo são hoje uma realidade. Novos paradigmas de convivência e de sociabilidade se consolidaram como fenômeno significativo para novas possibilidades no âmbito econômico e nas melhorias das condições de bem estar social dos indivíduos desta sociedade.

Um complexo mecanismo de processamento instantâneo das informações, das reflexões mentais dos indivíduos e de suas interações, desterritorializadas foram se imbricando pelos dispositivos de comunicação e de informação da rede e se constituíram como espaços de construção do saber, não só do pensamento individual, mas interligado a uma coletividade, como anunciou Lévy (2007), quando afirmou que nasceria uma inteligência coletiva. Lévy já havia mencionado que as “tecnologias intelectuais” potencializariam, exteriorizariam e modificariam funções cognitivas humanas como a ‘memória’, através de banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos; a ‘imaginação’, através das simulações; a ‘percepção’, através dos sensores digitais, da telepresença, da realidade virtual; os ‘raciocínios’, através da inteligência artificial e da modelização de fenômenos complexos.

Quando Tim Berners-Lee criou a *World Wide Web* (www), possibilitou que a rede mundial de computadores se tornasse um universo interconectado pelas suas diversificadas tramas. Os dispositivos da Web 2.0 encetaram diversas modalidades comunicacionais e o surgimento de novos paradigmas de convivência e de sociabilidade. A Web 3.0 potencializou não só a conectividade, como também a integração dos dados a partir das aplicações da Web Semântica. Ele criou um formato comum de dados para aplicativos, bancos de dados e páginas da *web* trocarem informações e arquivos. Os avanços da *web* pela meta-linguagem (*Extra Markup Language*) tornaram possível ao autor estruturar seus conteúdos por marcações, bem como designar sentido e significado as interações entre homem-máquina. Os dispositivos da Web 4.0 anunciam agora um universo em que as interações serão muito mais dinâmicas, com agentes inteligentes personalizados e com uma compreensão abrangente e relacional da informação por parte dos computadores, baseados num complexo sistema de Inteligência artificial, que irão propor ou suportar a tomada de decisões em contextos diversificados. Vivemos uma era em que o conhecimento global está acessível às pessoas, de forma que elas possam vivenciar experiências de aprendizagem globalizadas.

É a convergência tecnológica apontada por Lima (2004), que codifica textos, sons e imagens em *bits*, “dissolvendo as fronteiras entre as telecomunicações, a comunicação de massa e a informática” (LIMA, 2004, p. 27). Para ele, as consequências da digitalização e da convergência são imensas, destacando: a **primeira**, na economia política do setor que originou, historicamente, a maior onda de compras, fusões e parcerias entre agentes econômicos; a **segunda**, com relação à natureza da comunicação, que alterou características centrais da antiga comunicação de massa: a unidirecionalidade e a massificação; e a terceira, em sua semântica, ou seja, a diluição do significado das palavras telecomunicações, comunicação de massa e informática, as quais em contínuo processo de integração criaram a necessidade de serem entendidas não mais como áreas distintas, mas similares, dadas às suas nuances de aproximação e de integração.

A educação a distância com mais de um século de história foi inovando suas práticas e metodologias também a partir do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Caracterizada por gerações (GARRISON, 1993, 1989, 1985 apud PETERS, 2001), inicialmente com materiais impressos – livros-didáticos, livros-texto,

manuais, literatura científica; de meios auditivos ou audiovisuais – aulas por meio de filmes e TV; e da comunicação pessoal – entrevista e assessoria nos estudos com professores. Foi com a teleconferência, e de suas possibilidades de comunicação pessoal, que grandes contingentes de alunos localizados em salas de aula remotas obtiveram acesso ao conhecimento e a formação universitária, por meio da dinâmica da linguagem audiovisual. A integração do computador, de *softwares* didáticos, de banco de dados e da internet proporcionaram ambientes e dinâmicas de interação entre os interlocutores do processo de ensino e caracterizaram a terceira geração. De fato, a educação a distância foi se constituindo por estratégias pedagógicas híbridas e as inovações foram acontecendo gradativamente no ensino e na aprendizagem a partir do desenvolvimento das TIC (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 26).

Adultos da geração analógica e da geração digital são na atualidade o universo dos alunos a distância. Agora, soma-se a oportunidade do diploma – para quem não teve acesso a este mais cedo – uma opção mais ágil, diferenciada e inovadora de educação, para quem domina e se sente mais a vontade estudando, simplesmente, com o uso das tecnologias digitais. Vivenciando os ambientes digitais a geração da internet desenvolveu habilidades diferenciadas. Daqui a uma década os profissionais que estarão no mercado de trabalho e nas organizações educacionais serão verdadeiros especialistas em redes e internet.

Neste cenário, o desafio das Instituições de Ensino Superior é compreender que a inserção das TIC é uma mudança cultural vivenciada pelos jovens e adultos na realidade que os circunda, portanto, relacionada a novas formas de codificação do conhecimento, que exigem a ativação de distintas habilidades cognitivas para a compreensão das diferentes formas de representação simbólica que vivenciam em seu cotidiano. Seria o alerta de Martín-Barbero (2002) de que a inserção das tecnologias e dos meios de comunicação em ambientes educacionais representa um desafio cultural que minimiza a distância entre a cultura ensinada na escola e aquela aprendida pelos alunos em seu exterior.

Mediante este cenário, as Instituições de Ensino Superior estão revendo suas práticas, pois vivenciam um período de constantes mudanças. Elas passaram a modificar seus modelos de negócios, suas metodologias de ensino, a gestão dos seus processos e da avaliação, e principalmente, retomando suas definições do que é qualidade em seus

serviços. O cenário educacional está permeado por desafios na execução dos serviços educacionais, desafios intrínsecos a um ensino e aprendizagem que se modificam a partir do desenvolvimento tecnológico. Portanto, estratégias para o gerenciamento acadêmico (serviços aos discentes e docentes); pedagógico (processos e metodologias de ensino-aprendizagem que potencializem a formação e a aprendizagem em rede); tecnológico (*softwares* de apoio e de gestão dos processos e dos serviços); modelos de negócios (captação, retenção e comercialização de seus produtos) são desafios presentes na realidade educacional brasileira.

O advento dos *Massive Open Online Courses* (MOOCs) trouxe questões centrais não só referente a quem disponibiliza os conteúdos – neste caso na certificação, na conclusão dos cursos e nas taxas de evasão, na incorporação nos currículos -, mas também àqueles que utilizam estes conteúdos como recursos de estudo de uma disciplina ou curso. Se antes as instituições detinham materiais didáticos produzidos por sua equipe de professores, licenciados de uma editora ou de outra universidade, agora elas também vivenciam a oportunidade de incorporar materiais disponíveis gratuitamente em seus cursos. Se até então, os materiais didáticos eram estruturados com investimentos internos, agora há uma variedade de repositórios e de conteúdos que podem reduzir os custos, agregar valor a formação dos estudantes, internacionalizar o conhecimento, pois conteúdos produzidos por Universidades Mundiais podem ser disponibilizados para incrementar os conteúdos e incidir na qualidade das aulas.

As metodologias inovadoras ganharam foco na discussão de especialistas das Universidades Mundiais, de como pensar em currículos rígidos em que o aluno precisa seguir uma sequência de disciplinas fixadas, com conceito de turma, de calendário ou hora marcada; quando na realidade o aluno pode aprender de forma autodidata e investigativa com tantas outras fontes de informação e de conhecimento, a exemplo dos MOOCs. Seria não somente a flexibilização do ensino nos quais os estudantes possam compor seus currículos como uma espécie de *self service*, mas também, a disponibilização de um sistema híbrido, no qual o progresso na aprendizagem seja a partir dos ritmos de estudo individualizados e da autoaprendizagem.

As estratégias didáticas de um planejamento educacional com a incorporação de diferentes recursos midiáticos foram também variando em seu formato – modo texto, áudio ou imagem – em função dos objetivos da aprendizagem. Os recursos midiáticos se tornaram maneiras de promover práticas de ensino inovadoras, pois professor e equipe pedagógica, ao utilizarem diferentes formatos para compor os conteúdos permitiram ao aluno estudar com a utilização dos dispositivos de comunicação presentes na Internet, em laboratórios 3D ou remotos, *softwares* de simulação, *games*, entre outros.

O conceito de *flipped classromm* – sala de aula invertida -, é uma tendência que ganhou espaços quando os professores passaram a organizar os conteúdos com os recursos midiáticos, para os alunos aprenderem a distância, de suas casas, por meio de videoaulas, objetos de aprendizagem, *podcasts*, *games* e tantos outros recursos interativos. A sala de aula passou a ser o espaço para a realização de atividades individuais ou em grupo, e o professor se tornou um líder educativo, que dirime dúvidas, orienta e estimula novos desafios na construção do saber. O quadro abaixo exemplifica algumas estratégias que podem ser inseridas em ambientes presenciais ou a distância.

Quadro 1 – Estratégias que podem ser inseridas em ambientes virtuais ou a distância

ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	INTERAÇÃO	FORMATO
Descrições, comparações, análises, explicações de conceitos ou de atividades	Professor - conteúdo Aluno conteúdo	Áudio, vídeo, imagens, gráficos, texto escrito, sequências animadas de imagens dinâmicas, fluxogramas
Exposição audiovisual ou apenas em áudio de seminários ou palestras e que estejam disponibilizadas na Web	Professor - conteúdo Aluno -conteúdo	Áudio e vídeo
Representação de conceitos a respeito de um tema	Professor - conteúdo Aluno -conteúdo	Áudio e animações interativas, vídeo, áudio e imagens. Objetos de aprendizagem. Games.

ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	INTERAÇÃO	FORMATO
Atividades de autoria, de colaboração, de troca de experiências entre os agentes da comunidade.	Aluno - aluno Aluno -professor Professor -aluno	Softwares de redes sociais, aplicativos de edição colaborativa ou comunicação <i>online</i> , aplicativos para acesso a vídeos.
Bibliotecas virtuais	Aluno -conteúdo	Utilização simultânea de documentos eletrônicos por mais de uma pessoa; acesso a diversificadas coleções; referências; artigos; links; banco de dados com produções bibliográficas.
Atividades de avaliação	Aluno -conteúdo	Sistemas digitais de avaliação. Banco de questões.

Fonte: Roesler (2008).

A inovação seria, então, quando as Universidades gerarem novos conhecimentos, processos e produtos para a sociedade e para o mundo do trabalho. É em sua essência um repensar da forma, das metodologias, dos recursos midiáticos, das funções docentes, imbricadas ao uso intenso das TIC. A aprendizagem e o ritmo de estudos serão gerenciados e suportados por tecnologias e agentes inteligentes dos LMS e *softwares* de gestão acadêmica.

As expectativas dos usuários de sistemas de gerenciamento de aprendizagem (LMS) vêm se modificando em função dos novos cenários do ensino e da aprendizagem a distância. Administradores buscam soluções baseadas em um retorno mais alto sobre o investimento realizado de maneira que tenham flexibilidade operacional e agilidade na geração dos negócios atuais ou futuros. Equipe pedagógica busca soluções que oportunizem personalização e flexibilidade para aplicar os conceitos de sala invertida, *mobile learning*, *games* e gamificação, aprendizagem por competências, interatividade e colaboração, resoluções de problemas, interface e navegabilidade amigáveis, agentes inteligentes que permitem uma maior personalização nas interações com os estudantes; e *learning analytics*, para mensurar os avanços e as deficiências da aprendizagem dos estudantes. Por fim, os estudantes buscam um ambiente virtual de estudos de fácil navegação, com espaços de aprendizagem individuais e coletivas, redes de conhecimento, comunidades de prática, e recursos próprios aos que encontram na Web 3.0.

A indústria do *e-learning* tem disponibilizado importantes novidades tecnológicas para potencializar as inovações nos modelos de negócios educacionais. Em 2012, a *Blackboard* lançou seu *Analytics* e o *Mobile Learn*, o *Software mLearningStudio*, que é uma versão na nuvem para a produção e a criação de conteúdo, a versão do *Adobe Connect Mobile* 1.5 para Apple IOS, o *software cloud-based* de criação de conteúdos *Prezi*, que em 2011, atingiu 5 milhões de usuários. O *Geomanaging* é uma das ferramentas que apoia a gestão do marketing educacional a impulsionar as vendas. *Softwares* computacionais como a plataforma *Surface* do sistema Windows, já permitem uma interação mais natural do usuário com o uso das mãos, pois por meio do movimento táctil há uma interação física direta com o *software*. O sistema brasileiro da Starline - SGP, com seu sistema digital de avaliação, potencializa a criação de um banco de dados de questões avaliativas baseadas no conceito de competências.

O sistema *BrighSpace*, LMS Canadense, traz ferramentas que potencializam um ensino personalizado e flexível com o conceito de uma experiência de aprendizagem, e permitem o *mobile learning*, *adaptative learning*, *analicts*, redes sociais, estudo *off line* e *online*, entre outras inovações. Ele apresenta uma evolução escalada em seu sistema de gerenciamento da aprendizagem, de um LMS Básico, para um LMS Plus, avançando para uma Plataforma de Aprendizagem Integrada (ILP), conforme pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – Evolução escalada de um LMS

	LMS BÁSICO	LMS PLUS	PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM INTEGRADA (ILP)
Recursos críticos	Gerenciamento básico de cursos e ferramentas de colaboração entre alunos	Integração com outros provedores para refinar os recursos básicos	Ferramentas nativas para o gerenciamento de cursos e a colaboração entre alunos, inclusive visualizadores de vídeos e documentos
Disponibilidade de conteúdo	Conteúdo do curso disponível somente <i>online</i> , dentro do LMS	Conteúdo do curso disponível também em aplicativos e dispositivos móveis	Conteúdo ampliado por meio da plataforma de livros didáticos eletrônicos
Disponibilização	Serviço em nuvem, disponibilidade contínua – dependente da solução		

	LMS BÁSICO	LMS PLUS	PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM INTEGRADA (ILP)
Mobilidade	Não compatível aplicativos móveis	Projetado para dispositivos móveis, oferece aplicativos para tarefas específicas	Funcionalidade <i>offline</i> adicional para acesso em áreas sem Internet/com conexões lentas
Acessibilidade e facilidade de uso	Recursos avançados de acessibilidade	Recursos avançados de acessibilidade	Recursos avançados e consistentes de acessibilidade, distinção com prêmios
Capacidade de expansão	Não compatível com APIs	APIs disponíveis para uso individual, institucional e de parceiros	Ampla rede de parceiros que permite a integração com APIs
Gerenciamento de currículo	Coleções de conteúdo de acordo com o curso	Repositório de objetos de aprendizagem, permitindo a reutilização de conteúdo	Repositório de aprendizagem aberto, com material do curso e conteúdo de terceiros
Integração	Fechado		Ecosistema aberto e APIs
Relatórios	Avaliação e classificação básicas	Os dados básicos podem ser exportados	
Alertas	Notificações e alertas devem ser enviados manualmente pelo professor	Eventos predefinidos acionam notificações/alertas automáticos	Alertas personalizados adicionais com base em desempenho ou eventos baseados em atividades
Monitoramento da atividade dos usuários	Acesso básico e monitoramento de notas	Informações limitadas em formato de relatório (sem visualizações)	Visualizações de dados em tempo real, mostrando a conquista de objetivos, acesso a cursos/contéudo, desempenho e participação

	LMS BÁSICO	LMS PLUS	PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM INTEGRADA (ILP)
Monitoramento da dinâmica da sala de aula	Não há ferramentas de monitoramento integradas	Ferramentas de monitoramento visual de presença	Visualização em tempo real usando a tabela de assentos, inclusive monitoramento visual de presença e participação
Previsão de desempenho do estudante	Nenhum	Previsões sobre os cursos com base em critérios predefinidos	Modelo de agrupamento baseado nas ofertas anteriores de um curso para obter previsões mais precisas
Coleta longitudinal de dados	Nenhum	Podem ser exportados para armazenamento fora dos LMS	Data warehouse para o armazenamento de dados a longo prazo, permitindo que as instituições vejam as tendências ao longo do tempo
Personalização	Visual consistente, com opções de personalização limitadas	Capacidade limitada de branding; os usuários podem personalizar as notificações por e-mail	Controle total de branding por meio de navegação flexível, banners, widgets, etc; idioma, fonte e opções de acessibilidade selecionados pelo usuário
Ensino personalizado	Estrutura e progressão predefinidas para o curso	Oportunidades limitadas de personalização da estrutura do curso e da visibilidade do conteúdo	Os professores podem personalizar o conteúdo, o visual e a visibilidade dos componentes do curso
Aprendizagem personalizada	Modelo único de progressão durante um curso	Datas de vencimento diferentes ou acesso especial para cada estudante	Permite a escolha do estudante e roteiros flexíveis, proporcionando uma experiência exclusiva com base nas preferências individuais do estudante

	LMS BÁSICO	LMS PLUS	PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM INTEGRADA (ILP)
ePortfólio	Sem espaços controlados pelos alunos	Espaços dos alunos para coletar e compartilhar artefatos de aprendizagem dentro e fora de um curso	Kit de ferramentas completo de ePortfólio para criar, compartilhar e avaliar artefatos de portfólio dentro de uma instituição e por meio de redes sociais. Inclui acesso contínuo depois da graduação para permitir a aprendizagem permanente
Aprendizagem adaptativa	Sem adaptação	Integração com conteúdo de terceiros ou provedores de mecanismos de adaptação para oferecer roteiros predefinidos com base no desempenho	Adaptação dos cursos disponível por meio de condições de liberação ou mecanismos de adaptação, iniciada pelo professor (roteiros de aprendizagem planejados), pelo estudante (opção) ou com base em desempenho

Fonte: OVUM (2014).

O *Mobile Learning*, ou aprendizagem móvel, vem ganhando espaços possibilitando que alunos e docentes realizem suas interações midiáticas por meio da utilização de *smart phones*, *iPhones*, *iPods*, *players*, *tablets*, *notebooks*, entre outros. As redes sociais são a atividade número um na internet e apresentam números elevados de conexões, alcançando um patamar de milhares de usuários, sendo os dispositivos móveis, os mais utilizados para publicar conteúdos.

Laboratórios 3D são uma realidade em Universidades Mundiais, como nas aulas de anatomia na Universidade de Michigan, que se aprende sobre o profundo tecido muscular vermelho, sem o uso de bisturi. No laboratório 3D, os alunos aprendem manejando um joystick e usando óculos especiais, porque um código de *software* transformou o corpo humano em um modelo de computador. Em outras disciplinas da engenharia ou de

ciências naturais também podem usar essa tecnologia para estudar simulações de furacões ou dissecar dinossauros, por exemplo. Atualmente, os alunos podem usar a mesma tecnologia para estudar e navegar através de cérebros em 3D, uma nova maneira de examinar os dados de imagens tiradas de pacientes durante ataque real de enxaqueca, e potencialmente outras dores crônicas.

O desenvolvimento de novos dispositivos tecnológicos para a educação estão sendo produzidos visando uma maximização e potencialização da interconetividade, da acessibilidade, da compatibilidade, da mobilidade, do compartilhamento nas redes sociais, da interatividade em virtude do aprimoramento das redes integradas de conexões, das linguagens de programação e dos softwares, o que requer atenção das instituições de ensino superior para a aplicação de metodologias com o uso destes dispositivos de vanguarda. O desenvolvimento de metodologias de ensino neste cenário tecnológico permitirá uma maior amplitude no gerenciamento dos processos do ensino e da aprendizagem, na qualidade do acompanhamento da aprendizagem.

Nas experiências consolidadas e nas expectativas de um aprimoramento da qualidade em favor da aprendizagem é perceptível que o sucesso de um projeto de educação a distância perpassa pelo conhecimento e socialização das mudanças realizadas pelas diferentes instituições; pelo atendimento a legislação vigente; pela inovação pedagógica e tecnológica; por uma proposta curricular em sintonia com a sociedade da informação e do conhecimento; por uma rede de cooperação e de intercâmbio com alunos e professores compartilharem com outras instituições; por uma gestão descentralizada que preza pelo processo ágil de tomada de decisões; pela prática e incentivo à pesquisa; pela disponibilização de serviços educacionais qualitativos; por uma postura inovadora dos gestores e colaboradores; pela disponibilização de serviços educacionais de forma eletrônica; pela execução eficaz dos processos e serviços; e pela avaliação institucional como ferramenta de tomada de decisão das ações das diferentes áreas dos processos e serviços da educação presencial ou a distância. Desta forma, os desafios e as necessidades de inovação já são presentes, e num futuro ainda mais próximo, o serão em virtude das aceleradas mudanças surgidas pelo aprimoramento das TIC e pela sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klaus Brandini Gerhardt. 8.ed. Rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. 34. Ed. São Paulo: 1997. (Coleção Trans).
- _____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 34 ed. São Paulo: 1999.
- LIMA, V. A. **Mídia**: teoria e política. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- MARTIN-BARBERO, J. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- OVUM. OVUM 2014. Disponível em: <<http://www.ovum.com/analyst-opinion/page/699>>. Acesso em: out. 2014
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.
- ROESLER, J. **Comunicação, socialidade e educação on-line**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pós-Graduação em Comunicação Social, 2008.

DESENHOS DE UMA PESQUISA

formação multirreferencial em ambientes híbridos

Rosemary dos Santos
Edméa Oliveira dos Santos

Rosemary dos Santos é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura – GPDOC.

E-mail: rose.brisaerc@gmail.com

Edméa Oliveira dos Santos é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, na Linha de Pesquisa - Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

E-mail: edmeabaiana@gmail.com

INTRODUÇÃO: AS AMBIÊNCIAS FORMATIVAS - ESPAÇOSTEMPOS MULTIRREFERENCIAIS DE APRENDIZAGEM

Ambiências formativas são situações de aprendizagem cocriadas nos **espaçostempos**¹ híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação.

Numa ambiência formativa as potencialidades midiáticas contemporâneas inspiram autorias, construção coletiva, compartilhamento e uso coletivo de acervos, de textos, de imagens. Nessas ambiências são produzidas práticas interativas que permitem a cada um dos participantes interagir livremente com todos os outros sem hierarquização, onde cada participação, além de trazer, para a ambiência, problemáticas e contribuições que sua atuação suscita, também elaboram pesquisas, promovem e institucionalizam novas formas de produção de conhecimento.

É a partir da projeção, explicitação e gestão de uma memória coletiva que a ambiência formativa dá materialidade à sua existência bem como as significações e sentidos que são nela articulados sobre tudo o que é criado e acumulado nos outros contextos. Nesta pesquisa, percebemos, sobretudo, pelo contexto contemporâneo, que não há um uso singular do Moodle pelos praticantes culturais² como ambiente virtual de aprendizagem e sim o uso cultural das redes sociais, bricolando vários dispositivos de ensino e pesquisa.

1 Adotamos o uso dos termos **espaçostempos, fazeressaberesfazeres, dentrofora**, entre outros, escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico de Alves (2008) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Para a autora: "A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são 'normalmente' enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade" (ALVES, 2008, p. 11).

2 Esse termo é utilizado por Certeau (2009) para aqueles que vivem e se envolvem dialogicamente com as práticas do cotidiano. Iremos utilizá-lo neste trabalho por concordarmos com o autor, para quem: "[...] o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento" (CERTEAU, 2009, p. 63).

Algumas das aspirações a que nos propomos, nesse estudo, são enveredar pelo caminho investigativo da formação dos formadores na cibercultura, bricolando dispositivos de pesquisa. Ao optar pela bricolagem de dispositivos nos inspiramos em Kincheloe (2007) que nos mostra que a bricolagem altera a lógica dominante na produção de conhecimentos. Efetivamente, almeja romper com o reducionismo, o parcelamento, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas, os quais legitimam as relações de poder desiguais (KINCHELOE, 2007).

Para Kincheloe (2007), a pesquisa é sempre um ato contestado e em cada corpo de conhecimento sempre há uma história de conflito, um conjunto de decisões sobre o processo de pesquisa relacionada ao poder. No movimento rumo a uma forma mais rigorosa de pesquisa, a bricolagem demanda que se preserve o registro dessas contradições. Em suas palavras: “Conflitos epistemológicos, ideológicos e relacionados a valores moldam as perguntas que fazemos, as decisões que tomamos sobre o conhecimento que produzimos” (KINCHELOE, 2007, p.63).

E para isso algumas questões emergiram: como, após tantas redes sociais criadas e tão utilizadas por diferentes setores e faixas etárias em nossa sociedade, os professores formadores do curso de Pós-Graduação percebem esses recursos e quais sentidos atribuem a eles, tendo em vista suas potencialidades também no campo educacional? Mais especificamente, será que os docentes conhecem e/ou exploram os ambientes virtuais de aprendizagem e as redes sociais digitais, muito utilizadas por seus alunos? E se as conhecem, o que pensam esses docentes sobre elas? Que relações são estabelecidas com a formação docente?

Durante a disciplina de doutorado **“Tópicos Especiais: Fotografia e pesquisa: Imagens e Pesquisas em Educação,”** no Programa de Pós-Graduação da UERJ (ProPed) ministrado pela professora Nilda Alves, surgiu, por parte da professora, o convite para criamos um encontro online (chat e/ou bate-papo) utilizando a interface Moodle para substituir uma aula que não poderia ser dada presencialmente. Muitos colegas da turma recusaram-se a participar alegando que não conheciam e não sabiam usar o Moodle. Alguns questionavam que uma aula de pós-graduação jamais poderia ser dada online, visto a natureza da importância da discussão.

Embora alguns colegas insistissem em ter a aula presencial que seria dada no mês de janeiro em pleno verão, outros também defendiam o chat, pois para eles era algo interessante e inovador ter uma aula “online”. A discussão girava em torno da argumentação de não terem tempo comum para marcarem um encontro online, outros argumentavam que, se estávamos sempre online no Facebook, então porque não usar o Moodle? Outros alertavam que para a aula ser efetivada, teriam que saber usar o Moodle, pois nem a professora sabia direto como fazê-lo, embora quisesse resolver o problema da substituição da aula que não seria dada.

Ao final da discussão, ficou decidido que as próximas aulas teriam seu tempo prorrogado para “cobrir” a aula que faltava. A discussão sobre o uso do Moodle encerrou-se ali, com a narrativa da professora de que nós educandos precisaríamos aprender a usar a potência desses artefatos culturais da cibercultura também nas nossas aulas de pós-graduação, uma vez que esses usos eram uma emergência da contemporaneidade.

Assim, numa conversa no café após a aula, nosso grupo de pesquisa, GPDOC³, que fazia parte do grupo de alunos que defendia a aula online, pensamos em criar algumas oficinas sobre os usos do Moodle e convidarmos professores e alunos da pós-graduação da UERJ para participar. A ideia inicial era elaborarmos algumas atividades utilizando as interfaces do Moodle e articular essas atividades com as redes sociais.

Nomeamos as oficinas de Formação de Formadores, cujo tema era: **A formação de formadores nos espaçotempos ciberculturais: Conhecendo e criando com os ambientes virtuais de aprendizagem.**

A escolha por esse tema se deu por dois motivos. O primeiro é que o Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem já utilizado oficialmente pela universidade por alguns professores da graduação e da pós-graduação e seus estudantes. Entretanto, acompanhávamos várias produções e interações dos colegas e professores nas redes sociais e pouca ou quase nenhuma no Moodle.

O Moodle da UERJ está instalado em um servidor localizado na Diretoria de Informática (DINFO), mas pode ser acessado em qualquer lugar onde haja um computador com conexão à internet e um navegador web.

3 Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura

Quem gerencia o Moodle da UERJ é o LaTIC⁴(Laboratório de Tecnologia de Informação e Comunicação). O LATIC gerencia dois AVAs na UERJ, o primeiro é o EAD, destinado a todo e qualquer professor que assim desejar fazer parte da sua disciplina a distância, neste caso, online, ou usá-lo como repositório de conteúdos.

Em 2007, por exemplo, já eram oferecidos cursos para os professores da UERJ com o intuito de que o Moodle fosse utilizado por eles, bem como o planejamento de suas aulas até a construção do curso “Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior” e tinha o objetivo de mostrar para os professores e pedagogos da UERJ como aquele ambiente virtual de aprendizagem poderia enriquecer o seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Caroline Alves (2013), em seu estudo monográfico “**Docência Online na Graduação da UERJ: Contribuições do Latic**”, inicialmente o laboratório LATIC não conseguia concretizar as propostas estabelecidas por causa da falta de recursos, como equipamentos, falta de equipe e juntamente a isso, a falta de interesse dos professores em usar o Moodle. Entretanto, com a sua criação, a UERJ se tornou a primeira Universidade pública do Rio de Janeiro a institucionalizar ações com educação à distância nos seus cursos.

O segundo motivo é o fato do tema formação de formadores na cibercultura ser o objeto da nossa pesquisa atual. As reflexões mais recentes no campo da formação do formador, resultantes das profundas transformações pelas quais passa a sociedade, que afetam, sobremaneira, os discursos e as práticas educativas, têm exigido a criação de ações capazes de repensar essas práticas a partir dos elementos que configuram o cenário contemporâneo. Contudo, a docência é uma prática profissional com especificidades distintas das demais profissões e que se desenvolve no âmbito de um espaço social marcado por injunções de natureza político, ideológico, social e econômica, o que constitui um desafio, quando se pretende propor mudanças.

Docência aqui é pensada em um campo menos estrutural e mais complexo, pois as relações

4 A missão do LaTIC/UERJ é desenvolver e gerenciar as plataformas tecnológicas que garantam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a ser utilizado como apoio às atividades presenciais e/ou a distância, além de fomentar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de graduação da UERJ, fornecendo suporte tecnológico e metodológico aos Professores e/ou Unidades Acadêmicas. Disponível em: <http://www.latic.uerj.br/>.

de construção do conhecimento, os jogos linguísticos e a interação com os praticantes se apresentam de formas diferenciadas. Se o local da cultura afeta a temporalidade vivida por este praticante, entendemos que não é somente o que é passado objetivamente enquanto mensagem, ou prescrito sob a nomenclatura curricular de formação que irá constituir o nosso saber e a nossa cultura individual e coletiva. Não há um ensino prescrito que entra em conflito com uma aprendizagem vivida, uma vez que o currículo é um campo complexo, tecido em redes.

Compreender essa complexidade requer uma abordagem multirreferencial, um olhar plural dos objetos (práticos ou teóricos), que implica tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados heterogêneos (ARDOÍNO, 1998).

É nessa perspectiva que emerge a pesquisa-formação mutirreferencial com os cotidianos, como possibilidade de articulação entre a produção do saber científico e a produção do saber cotidiano, baseada na percepção de que formamos e somos formados nessa ambiência; somos professores-pesquisadores e alunos praticantes de ocorrências, táticas pedagógicas e outros saberes que se revelam na troca e na partilha de sentidos e significados provenientes da rede de relações entre todos os envolvidos (coletividade), fazendo emergir diversas autorias, na integração: prática pedagógica, teorias e tecnologias digitais.

A FORMAÇÃO DE FORMADORES NOS ESPAÇOSTEMPOS CIBERCULTURAIS: CRIANDO ATOS DE CURRÍCULO COMO CONCEITOS-DISPOSITIVOS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Para Macedo (2010; 2013), o conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões do currículo, a partir da sua posição política, são atores curriculantes. Para o autor, atos de currículo têm sua potência política vinculada à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como **espaçostempos** nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido.

Assim, para a criação de atos de currículos a oficina foi realizada em quatro encontros e constituída por uma professora da graduação, treze alunos regulares – cinco mestrandos, oito doutorandos, nove bolsistas e três professores de outras instituições. A maioria (cerca de 80%) desses alunos era oriunda da pós-graduação da UERJ, mas como o convite foi feito via Facebook, contamos também com a presença de bolsistas de IC e alunos matriculados em outras universidades. Embora tivéssemos convidado também os professores da graduação e da pós-graduação via Facebook adicionando-os ao grupo e via suas *timelines*, apenas um professor demonstrou interesse em participar; nenhum dos outros professores responderam ao convite, enviando seus mestrandos, bolsistas ou doutorandos para participar com a proposta de levarem as discussões e as práticas para seus grupos de pesquisa.

O convite para participar das oficinas foi feito no Facebook e via *email* na lista da disciplina. Como objetivos tivemos:

- a. desenvolver estratégias e dispositivos que possibilitem a criação, o compartilhamento, a *remixagem* e a indexação de conteúdos no Moodle;
- b. compreender as dinâmicas e processos da Educação online e educação móvel na cibercultura;
- c. compreender os potenciais das tecnologias digitais e dos ambientes online de aprendizagem, criando desenhos didáticos autorais;
- d. arquitetar e planejar conteúdos e situações de aprendizagem em ambientes online (*Youtube, Flickr, Facebook*).

Imagem 1 – Convite para as oficinas



The image shows a Facebook event page. At the top, there's a search bar with the text 'Pesquise pessoas, locais e coisas'. Below it is a large image of a hammock. The event title is 'A formação de formadores nos espaços tempos ciber culturais: Conhecendo e criando com os ambientes virtuais de aprendizagem'. The event is organized by Rosemary Santos and is currently 'Apenas convidados'. The event dates are '15 de janeiro às 14:00 até 5 de fevereiro às 17:00'. The event description includes a list of confirmed attendees: Rosemary Santos (Organizador), Felipe Carvalho, Edmea Santos, Carina D Ávila, Rachel Colacique, and Marta Gonçalves. The description also lists the topics to be discussed in the workshops, such as understanding online education dynamics, exploring digital technologies, and developing Moodle-based content.

Fonte: <<https://www.facebook.com/groups/683671438340225/>>. Acesso em: abr. 2016.

Com carga horária presencial de quatro horas semanais, os cinco encontros presenciais foram realizados no laboratório da Faculdade de Educação (Sala 12050) e as discussões eram feitas ora na sala de aula ora no grupo criado no Facebook.

No nosso primeiro encontro conversamos com os participantes sobre como as oficinas seriam realizadas e que as práticas seriam voltadas para o reconhecimento de todos os componentes da turma como “formadores em formação”. Começamos contando inicialmente a itinerância do nosso grupo de pesquisa e o objetivo que nos levou a convidá-los para vivenciar essa experiência formativa. A expectativa era a formação de um grupo organizado em rede, que, conforme explica Bonilla (2005 p. 33):

[...] tem por característica uma lógica de organização horizontal, na qual estão presentes a multivocalidade, a não-linearidade, e onde

cada um atua de acordo com suas especificidades. Dessa forma não se cristalizam hierarquias nem ações centralizadas.

Para tanto, três dispositivos foram acionados para dar suporte à comunicação entre os membros participantes: um grupo criado no Facebook intitulado de **“Oficina de Formadores na cibercultura⁵”**, um fórum aberto no Moodle, ambiente disponibilizado por nós pelo LaTIC e uma lista de emails.

A previsão inicial era de que todos os formadores pudessem assumir diferentes funções na plataforma e no grupo, simulando a estrutura de um curso a distância. No Moodle todos foram cadastrados como professores e no grupo do Facebook todos foram cadastrados como administradores para que tivessem a possibilidade de contribuir com a construção do curso como um todo (inserir, alterar e excluir atividades, textos, links etc., dentro dos ambientes).

Imagem 2 – Página inicial do Moodle da UERJ



Fonte: <<http://antigos.latic.uerj.br/ead3/>>. Acesso em: abr. 2016.

A heterogeneidade do grupo foi notada em relação às competências relacionadas com o uso de tecnologias digitais. Alguns tinham familiaridade com os recursos do Moodle, porém outras demonstravam dificuldades básicas (encontrar arquivos, anexar documentos a mensagens, acessar a lista de discussão, salvar documentos etc.).

5 Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/683671438340225/>>. Acesso m: abr. 2016.

Esta heterogeneidade foi um grande desafio para o desenvolvimento das oficinas, uma vez que a intenção era constituir uma experiência de “formação de formadores na cibercultura”, para o intercâmbio (mais do que difusão) de conhecimentos, o que demandava o desenvolvimento dessas competências. A superação das dificuldades apresentadas que se conseguiu lentamente ao longo das oficinas foi atribuída à proposta metodológica que se construiu coletivamente com as dinâmicas apresentadas a seguir.

A primeira dinâmica foi de apresentação e conhecimento da plataforma Moodle, o cadastramento dos participantes como professores para que criassem seus desenhos didáticos. Foi sugerido que cada grupo criaria uma disciplina em qualquer área de conhecimento e todos os outros participantes iriam interagir como docentes/discentes dos outros grupos. A ideia era conhecer a potencialidade de cada interface utilizando-a, criando situações de aprendizagem a partir delas, assim ao criarmos um fórum, este já era uma atividade onde todos vivenciavam ao mesmo tempo situações de aprendizagem como professores e como alunos.

Imagem 3 – Primeira Oficina



Fonte: <<https://www.facebook.com/groups/683671438340225/>>. Acesso em: abr. 2016.

Durante o decorrer da oficina muitas questões surgiram sobre as dificuldades de entrar no Moodle, seu cadastramento, as dificuldades que encontravam em anexar arquivos, imagens, outros comentavam sobre as possibilidades de criar seu próprio curso ou aula, oportunidades que não tiveram, pois o que conheciam do Moodle era sempre como alunos. Após o término das oficinas, abrimos um grupo no Facebook para que pudéssemos trocar as nossas experiências também neste outro espaço. Vejamos alguns relatos:

“Queridos e queridas adorei a nossa primeira oficina. Todos formando todos e formando a si mesmo. Trago algumas questões que acho interessante discutirmos nesse movimento de articular presencial/online. Que propostas vocês teriam para que possamos nas próximas oficinas articular o Moodle com as outras redes sociais? Já temos algumas ideias, mas gostaríamos de cocriar junto esses desenhos didáticos. Outra questão é: vamos deixar todos esses ambientes fechados ou abertos?” (Rosemary Santos, 16-01-2014).

“Rosemary Santos, Felipe Carvalho, Carina D Ávila e todos os demais participantes quero parabenizar o Gpdoc pela contribuição na/para a formação docente para o uso do presencial e online nas práticas pedagógicas. Tenho uma questão que muito me inquietou na minha experiência com o moodle: Considerando que o desenho didático só se materializa com a mediação, como pensar estratégias de fomento a mediação todos-todos, uma vez que os alunos/praticantes esperam a mediação, praticamente, só do professor?” (Mayra Fernandes Ribeiro, 22-01-2014).

Uma dupla relação com o processo formativo foi observada entre os formadores durante todo o curso: por um lado, cada participante se responsabilizou pela sua própria formação, buscando sempre que necessário e a depender de seu perfil (competências tecnológicas, principalmente) a colaborar com a formação dos demais colegas. Por outro lado, ao longo de todo o processo, alguns deles sentiam dificuldade de “operar” no ambiente e mesmo de solicitar ajuda, o que foi sendo superado por uma atitude de observação e de escuta sensível (BARBIER, 2002), solidariamente assumida pelos participantes com maior familiaridade com os ambientes.

É nesta concepção que compreendemos que a formação nos cenários das organizações educacionais se realiza de forma importante na dinâmica de atos de currículo, onde conteúdo e forma, itinerâncias e errâncias aprendentes, instituído e instituinte formativos são concebidos e refletidos. Assim com todas as contradições, opacidades, ambivalências e incertezas que as práticas humanas se constituem e se expressam.

“Pessoal, convido-os a narrarem aqui no grupo quais as suas primeiras impressões sobre a nossa coautoria na primeira Oficina sobre a formação de formadores nos usos do Moodle dialogando com outras interfaces. O que acharam? Por favor, adicionem os outros colegas porque não os tenho aqui no Face.” Bjs (Rosemary Santos, 16-01-2014)

“Rosemary Santos ADOREI a oficina! Achei ótima a versão do Moodle que estamos trabalhando, é muito completa! Parabéns pela organização Felipe Carvalho Carina D Ávila. É muito importante pensar na Formação de formadores na Cibercultura. Les dejo un vídeo motivador de 1 minuto “Todo empieza con buen@s docentes” y espero que sigamos aprendiendo juntos. http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=sV-H1pRwqAM.” (Tania Lucía Maddalena, 16-01-2014).

“Tania Lucía Maddalena fico muito feliz em saber que você gostou! Eu também gostei muito! Pois questões são levantadas toda hora. E todos pensam juntos. Exemplo: Como colocar uma imagem e um vídeo ou um vídeo e um texto? Cada um traz a sua linguagem com a do outro para arquitetar o desenho didático. Este vai ganhando infinitas e múltiplas capilaridades. Bjs.” (Felipe Carvalho, 18-01-2014).

“Vi que a UERJ vai disponibilizar o moodle para os professores, não é? Aqui na UERN tivemos a experiência de dois professores usando no mesmo período o AVA e os alunos acharam sobrecarregado. Acho que outra questão é como pensar um desenho didático para duas ou mais disciplinas integradas?” (Mayra Fernandes Ribeiro - 22.01.2014).

“Mayra Fernandes Ribeiro sua questão é muito pertinente! estamos criando o desenho didático, mas as mediações ainda não começaram, mas a mediação não precisa necessariamente ser entre alunos-professores? Ceci Schubs você que já utiliza o Moodle como é feita a mediação no seu caso?” (Rosemary Santos - 23.01.2014).

“No ano passado eu fazia chamada das postagens pelo face. Outra ferramenta que usei bastante foi através de painéis de inspiração através do pinterest. Tb criamos perfis de personagens da história do Brasil” (Ceci Schubs - 27.01.2014).

“Esses perfis, porém, não foram criados no face e sim no papel” (Ceci Schubs - 27.01.2014).

Dominicé (2006) esclarece que as narrativas de formação e vida profissional propiciam a explicitação de elementos importantes e fundamentais para que se possa compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas das vidas dos seus autores e se combinaram a ponto de produzirem determinados modos de ser e estar na profissão (de realizar o trabalho docente, de estabelecer vínculos com o trabalho e com a instituição escolar).

Para Alves (2001), com essas observações, vamos compreendendo que a tecnologia não só é mediação com o mundo e com os outros, mas funciona para nós como possibilidade de entendimento dele, através de crenças/valores interiorizados no contato com ela e que nos levam a determinadas ações com elas e por elas. Por esta posição, podemos entender esta relação formadora que temos com os usos da tecnologia.

Devemos concordar com Lemos em seu post no Twitter, que “todo social é rede”. Não existe relação social que não se dê por meio das redes. Da mesma forma, toda mídia é social, embora a participação e democratização no processo de distribuição sejam diferentes. Problematizar e buscar a força dos cotidianos e dos hipertextos que a partir deles se propagam, permite o questionamento acerca da “ideia” de massificação da comunicação, que muitas vezes estimula a produção de comportamentos que estejam de acordo com os interesses das classes que instituem as conceituações dominantes e paradigmas de submissão. (LEMOS apud RABELO, 2011, p, 117).

Deste modo, precisamos compreender a premissa de que as mudanças educacionais advindas dos usos das tecnologias digitais levam ao contexto educacional novos espaços de aprendizagem e mediação principalmente nas migrações de espaços tradicionais de ensino para dispositivos digitais. O que se busca, é tentar contribuir com um olhar que não vê mais nos preceitos instrucionais escolarizantes tradicionais uma tendência assertiva de compreender e interpretar a sociedade, mas compreender que a organização dos espaços educativos constitui novos processos formativos por meio do uso de narrativas livres e digitais com práticas que ampliam discussões em ambiências formativas, aqui denominadas como emergentes, como veremos numa conversa retirada do grupo do Facebook no dia 27/04/2014 entre dois participantes da oficina:

“Para mim, a oportunidade é perfeita para aprender a usar esses recursos a favor da educação. Pois imagino o momento em que terei que dar aula para turma de mais de 100 alunos. A onde o presencial nunca pode ser suficiente para fazer as aulas. E convencer ou atrair os alunos (quem pelas maiorias não tem essa cultura) para o ambiente virtual necessita de criatividade mesmo. E no encontro passado, adorei aprender com as meninas do meu grupo neste sentido. Foi diálogo, negociação e co-criação. Agora a minha preocupação é: como fazer para dar conta de um efetivo tão maior de alunos num ambiente de aprendizagem online?” (Fabrice Kpoholo - 27.01.2014).

“Eu fiquei pensando e me lembrei da nossa disciplina junto com a Profa Méa. Formamos grupos. E cada grupo tinha seu espaço no moodle. Assim, ao invés de ter tópicos individuais, tivemos tópicos em grupo. Ficou muito legal. Mas com muitos grupos, será que o professor ou professora pode dar conta de tudo o que circula entre os membros desses grupos? E como devera acontecer a mediação?” (Fabrice Kpoholo - 27.01.2014).

“Mas será que é necessário dar conta de tudo?” (Ceci Schubs - 27.01.2014).

“Mas será que com um efetivo maior, não podia também aumentar o número dos tutores e mediadores? Aí teremos um tutor ou mediador para um número determinado de grupos ou de alunos, e assim para diante até levar em conta o efetivo inteiro dos alunos. Se isso podia ser possível, o moodle tem de levar isso em consideração na sua concepção para que, na hora de repartir as tarefas, o professor possa escolher vários tutores. Não sei se vocês estão me entendendo!” (Fabrice Kpoholo - 27.01.2014).

“Fico pensando em uma questão central: de conhecer os educandos, de criar vínculos e olhar o outro.” (Ceci Schubs - 04.02.2014).

“Mirian Maia Do Amaral e Edmea Santos algumas questões foram muito fortes nas nossas conversas durante as oficinas: Como poderemos trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem se estes, hoje, são usados como mídia de massa, para atender a grande quantidade de estudantes, pagando poucos professores e/ou tutores? Como criar projetos de autoria com pouca infraestrutura e falta de cursos de formação? Como a universidade se posiciona diante dessas demandas? Como trabalhar com a ideia de rede trabalhando com plataformas fechadas? Como fazer mediação docente com turmas grandes? A mediação docente é mesmo importante ou os alunos também podem ser mediadores? O que essas discussões nos fazem refletir quando estamos praticando com nossos usos nos cotidianos? Mudamos as práticas? Qual a importância da ideia de abertura para quem trabalha e usa e as redes sociais? Essas foram algumas questões que anotei nas nossas conversas. Alguém lembra de mais algumas?” (Rosemary Santos - 30.01.2014).

As conversas emergidas pelo grupo no Facebook, anteriormente, nos ajudam a compreender como o processo formativo se dá de múltiplos modos: através da experiência com outro quando partilhamos nossos dilemas docentes a partir da reflexão sobre a nossa própria prática educativa; quando lançamos mão do digital em rede com intencionalidade de ampliar a temporalidade formativa promovendo a colaboração e autoria do aluno em diversos espaços, como Moodle e Facebook; troca de saberes e questões docentes sobre o uso da internet em suas práticas.

Com isso, nos ajudando a compreender a noção da formação como inacabamento, ou seja, a formação como um processo movente, de constante (re)significações, consciente da presença de si e do outro na ação educativa, de idas e vindas em múltiplas referências, onde o aprender, o ensinar, a reflexão sobre a prática e a curiosidade epistemológica que move as nossas questões, desse modo, intervindo e produzindo novos conhecimentos a partir de conhecimentos e saberes vividos e/ou experienciados, contribuem dando potência ao ciclo gnosiológico: “o em que ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 15).

Diante deste cenário formativo emergente estruturado pelas tecnologias digitais em rede, a comunidade escolar depara-se com três caminhos neste processo de mudança, segundo Brito e Purificação (2008): primeiramente repelir-se diante das tecnologias e tentar ficar de fora do processo; um segundo caminho é de transformar a vida em uma corrida atrás do novo, e por fim, a forma mais coerente diante dos dias atuais: apropriação por parte dos professores, desenvolvendo habilidades que permitam os usos dessas tecnologias e a compreensão de seus potenciais para a Educação. Mas como pensar a universidade contemporânea diante dos desafios de formação dos professores? Como formar professores diante de uma sociedade complexa, mutável, não linear?

Assim, diante do hiato que há ainda entre formação inicial de educadores, nos vários cursos de licenciatura brasileiros e temas como: tecnologia na educação, mídia-educação, educomunicação entre outros, analisa-se o quanto ainda há que privilegiar estes processos inovadores e conectá-los aos currículos das organizações superiores de formação docentes, não somente em nível de pós-graduação, mas pensar nesta integração curricular já na formação inicial das licenciaturas.

O desafio maior está na problematização de que todos os suportes comunicacionais digitais contemporâneos estão em estado de permanente atualização e em convergência. Não é possível, portanto, pensar em um processo educacional de formação para o domínio pleno de um ou outro recurso. É mais necessário e urgente compreender a lógica do processo de avanço e de seus usos, seu movimento incessante de mudança, sua veloz transformação para oferecer novos processos de autoria, novos modos de atuação para o ensino e a produção de conhecimentos.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou investigar se os professores-formadores da UERJ encontram-se sintonizados com as novas demandas sociais, culturais, pedagógicas e políticas da cibercultura, assim como, os usos que são feitos nas suas práticas cotidianas.

Com isso, foram criados dispositivos de pesquisa-formação multirreferencial dialogando com as pesquisas com os cotidianos na cibercultura. Neste modo, em nossas pesquisas desenvolvemos processos formativos com intencionalidade pedagógica de formar e sermos formados, sustentados na troca, no diálogo, na cocriação e nas vivências formativas dos praticantes envolvidos.

Vivenciamos, atualmente, um período de grandes mudanças. A sociedade se modificou ao longo do tempo, por influência de muitos fatores, a exemplo do conhecimento produzido e das tecnologias que lhe são próprias. Em cada momento histórico, as relações entre tecnologia e conhecimento adquiriram características específicas. Mas esses fatores não somente influenciaram as transformações sociais, como também foram influenciados e constituídos pela cultura nos usos que fazemos dela. É em função disso que, para compreender como se articulam as interfaces cidade-universidade-rede social no momento atual, necessitamos levar em consideração a cultura contemporânea.

Muitos fenômenos emergiram e inspiram o compartilhamento da informação do que acontece na interface cidade-universidade e a sua dimensão informativa e digital. Para além da suposta neutralidade, as tecnologias digitais em rede fazem parte de um universo complexo, de mudanças cada vez mais velozes das relações entre as pessoas para a produção de sua existência no mundo contemporâneo.

As atividades que inspiram a troca de saberes em diversas redes educativas, promovendo a discussão, os dilemas e a autoria sobre a formação docente, juntamente com uma visão crítica dos processos de ensino e aprendizagem servem como dispositivos para o diálogo sobre o processo de formação mais amplo, através das experiências trocadas com o outro e com o mundo (JOSSO, 2007).

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. S. de C. **Docência Online na graduação da UERJ**: Contribuições do LaTIC, 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ALVES, N.; PASSOS, M.; SGARBI, P. **Muros e redes conversando sobre escola e cultura**. Porto: Profeições, 2006.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3ª ed. Petrópolis: DP & A, 2008.
- _____. **Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão**: os contatos cotidianos com a tecnologia. Texto para mesa redonda na 24ª Reunião Anual da ANPed, Caxambu, 2001.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BONILLA, M. H. **Escola Aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p.345-357, maio-ago. 2006.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HYLÉN, J. **Open Educational Resources**: opportunities and challenges. OECD's Centre for Educational Research and Innovation. Retrieved March, 20, 2012, from <<http://www.oecd.org/dataoecd/5/47/37351085.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.sabotagem.revolt.org>>. Acesso em: 21 de abr. 2013.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- KINCHELOE, J. L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- _____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEMOES, A.; CUNHA, P. (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, A; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

OKADA, A. **Introdução sobre o conceito de Recursos Educacionais Abertos**, 2012. Disponível em: <<http://opencout.kmi.open.ac.uk/tool-library/pg/file/Alexandra/read/4905/microartigo-recursos-educacionais-abertos>>. Acesso em: mar. 2012.

_____. **REA: significado e finalidade**, 2012. (página colaborativa: Webinar 2.0). Disponível em: <<http://opencout.kmi.open.ac.uk/tool-library/pg/pages/view/6441/>>. Acesso em: mar. 2012.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MORIN, E. et al. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método da aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr., 2005.

RABELO, Cláudio Renato Zapalá. **Tecnologias de comunicação e educação: a invenção dos cotidianos menores, produzidos taticamente em redes hipercurriculares**. Vitória. 2011. Tese de doutorado. UFES [orientador prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço].

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, E. Articulação de saberes na EAD **online**: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: SILVA, M. (Org.). **Educação online: práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 219-232.

_____. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Salvador, 2005 [Tese de Doutorado]. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

_____. Educação **online** para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: SILVA, M. PESCE, L. ZUIN, A. (Org.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010, p.29-48.

_____. Cibercultura: o que muda na educação. Entrevista ao programa **Salto para o Futuro**. TV Brasil. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=119>. Acesso em: 6 nov. 2011.

_____. **Saberes da docência online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ**. Relatório CNPQ, 2009.

SANTOS, R. **A tessitura do conhecimento via Mídias Digitais e Redes Sociais: itinerâncias de uma Pesquisa-**

formação multirreferencial 2011. 232f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, M. Que é Interatividade. *In*: **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.24, n.2 maio/ago, 1998.

_____. Indicadores de interatividade para o professor presencial e **online**. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.93-109, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=622&dd99=view#>>. Acesso em: 09 de mai. 2012.

_____. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

O *LEARNING DESIGN*, A DIDÁTICA E A COLABORAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

“o que fazer” e “como fazer”

Carmen Maria Cipriani Pandini
Elisa Conceição Rosa
Juliana Elisa Raffaghelli
Sabrina Bleicher

Carmen Maria Cipriani Pandini é Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora UAB/UDESC. *E-mail:* cpandini@gmail.com

Elisa Conceição da Silva Rosa é Doutoranda em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista Capes e *Designer*. *E-mail:* ecsrosa@gmail.com

Juliana Elisa Raffaghelli é PhD em Educação. Designer Educacional e de Tecnologia no Centro de Linguagens e Recursos Digitais para Aprendizagem e Serviços de *E-learning* da Universidade de Trento, Itália. *E-mail:* jraffaghelli@gmail.com

Sabrina Bleicher é Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* sabrinableicher@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o “saber” ou o “fazer” não são suficientes a um professor que se deseja um profissional competente e um aprendiz permanente. Saber “o que fazer e como fazer” também são essenciais e não se dissociam da dimensão teórica e político-social da educação (CANDAU, 2012). Hoje, os educadores são chamados a inventar, criar e remixar os recursos disponíveis e, por conseguinte, os modelos pedagógicos, para gerar experiências de aprendizagem significativas, de acordo com os perfis dos estudantes, no intuito de favorecer apropriações relevantes e úteis para a vida. Nesse sentido, os educadores são como “arquitetos” (SILVA, 2009) e, como tais, precisam projetar suas intervenções, analisando o espaço e o entorno, os recursos disponíveis, as restrições e os impactos do projeto. Trata-se, certamente, de uma tarefa árdua, mas com grandes potencialidades de avanço, afinal as pesquisas desenvolvidas no campo da educação em todo mundo seguem na direção da análise de novas formas de pensar e produzir o conhecimento, de perceber processos, de compreender os estilos de ensino e de aprendizagem e avaliar os diversos contextos. Neste sentido:

[...] a separação entre o que fazer e o como fazer conduz a distorções mais complexas na prática educacional quando caminhamos para as especializações do setor educacional onde estão presentes os profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam e profissionais que executam, sem ter planejado e executado. (CANDAU, 2012, p. 32).

Nesse cenário se insere o “Design” que, aos poucos, começa a ser considerado um campo que pode tangenciar, se interrelacionar e mediar relações epistemológicas e técnicas nas Ciências da Educação aproximando a tecnologia e a didática. Tecnicamente, é um campo capaz de fornecer aos educadores ferramentas e conceitos específicos para explorar e solucionar problemas educacionais e para planejar e/ou implementar práticas pedagógicas. Didaticamente, oferece possibilidades de compreender o “o quê”, “o como”, o “para quê” e o “quando” - elementos centrais ao planejamento e à atuação do professor (CANDAU, 2012, p. 27).

Ao tomar a referência da didática, pode-se dizer que a premissa do “como fazer” alguma coisa (no caso a educação) não pode se dar desligada de “o que fazer”, pois conduz a um equívoco teórico muito grande e as escolhas e os caminhos devem ser fundamentadas

por princípios de análises contextualizadas que se inserem no âmbito da democracia cidadã – que se move por uma relação dialógica (FREIRE, 1987). Pois, é certo que “aprender o caminho que conduz a algum lugar sem saber para onde ir” é como ressaltar “a velha questão de soluções adequadas para problemas inadequados, quando o correto seriam soluções adequadas para problemas adequados” (CANDAUI, 2012, p. 32).

Considerando o exposto, de um ponto de vista heurístico, destaca-se o *Learning Design* (LD) como uma abordagem capaz de fornecer ao professor diferentes ferramentas para seu próprio trabalho de modo a que ele possa desenvolvê-lo e compartilhá-lo em um campo de prática. Nessa linha, portanto, o artigo traz uma reflexão sob duas vertentes: 1) teórica, com argumentos sobre o *status* e as contribuições do *Learning Design*, suas ferramentas e a forma como ele se relaciona com o conhecimento profissional de educadores e com a didática e 2) prática, apresentando ferramentas e técnicas que podem ser utilizadas por professores ou pela equipe envolvida nestas ações¹.

COMPREENDENDO O *LEARNING DESIGN*

Para explicitar a temática desse artigo, buscou-se a relação do *Learning Design* com o que pode ser considerado seu movimento anterior, o Design Instrucional². O termo *Learning Design* foi definido para contrapor a ideia do Design Instrucional. Ambos nasceram no contexto da adoção de tecnologias educacionais para a educação a distância em que os padrões tradicionais de ensino e de aprendizagem foram permeados por diferentes formas de comunicação, modelos, armazenamento e compartilhamento de informações. Cada um, entretanto, adota diferentes opções pedagógicas e bases conceituais distintas.

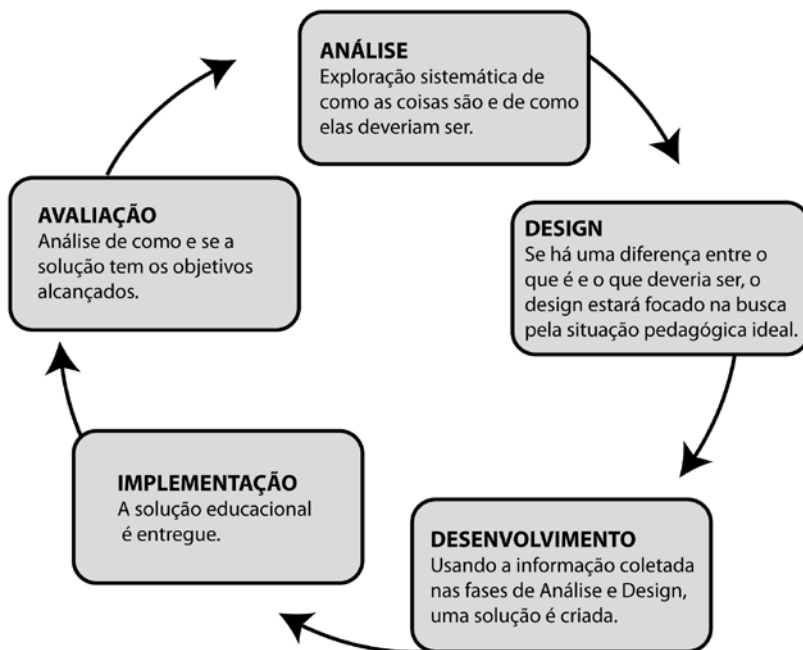
A ideia de Design Instrucional esteve muito vinculada à instrução, ou seja, à maneira de

1 As autoras deste artigo são pesquisadoras vinculadas ao Multi.Lab.EaD e este trabalho tem como base, para além das pesquisas individuais realizadas no âmbito da formação e das vinculações institucionais de cada uma, os estudos desenvolvidos na pesquisa “Os desafios do *Learning Design* compartilhado: recursos e percursos formativos na EaD”, do qual as autoras também fazem parte (2014-2017).

2 As competências do designer instrucional foram publicadas em 2000 pela *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI), que é uma comissão internacional de pesquisadores que estuda e publica listas de competências e padrões de desempenho esperadas dos profissionais das áreas de Educação, de Desenvolvimento de Recursos Humanos e de Tecnologias Educacionais.

como criar situações de aprendizagem eficazes e procedimentos de acordo com uma abordagem cognitivista (GUSTAFSON, 2002). Os cognitivistas se preocuparam, à época, em estudar como as pessoas aprendem e como poderiam aumentar a sua performance sugerindo maneiras de organizar os fluxos de informações e as atividades. Nesta seara, houve avanços muito importantes e úteis para os educadores que possibilitaram esquematizar o processo de aprendizagem para obter melhores resultados. É o caso do famoso modelo ADDIE. De acordo com esse modelo, um designer instrucional deve considerar as seguintes etapas como obrigatórias ao formular qualquer solução educacional: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação (LESHIN, POLLOCK, REIGELUTH, 1992). A Figura 1 apresenta o modelo ADDIE.

Figura 1 – O modelo ADDIE



Fonte: Adaptada de Leshin; Pollock e Reigeluth (1992). – [traduzido pelas autoras]

A abordagem do design instrucional tem sido centrada em padrões e formatos fixos e estruturados, conforme esse campo foi concebido nos primeiros estudos. Porém, é importante destacar que, no Brasil, os estudos de Filatro (2004; 2008) sobre o design

instrucional ganham força com as pesquisas da autora sobre a perspectiva contextualizada. Nessa linha, o design é entendido como uma ciência que atua simultaneamente em diversas áreas como Pedagogia, Administração, Tecnologia e Comunicação, por meio de especificações que permitem a avaliação de conteúdos de maneira organizada, mas também, contextualizada. Para as autoras, o design instrucional contextualizado

[...] apoiado por tecnologias admite mecanismos de efetiva contextualização se caracteriza por uma maior personalização aos estilos e ritmos individuais de aprendizagem; adaptação às características institucionais e regionais; atualização a partir de *feedback* constante; acesso a informações e experiências externas à organização de ensino; possibilidade de comunicação entre os agentes do processo e monitoramento automático da construção individual e coletiva de conhecimentos. (FILATRO, PICONEZ 2004 s/p).

O *Learning Design*, por outro lado, como um campo de pesquisa voltado para o compartilhamento e para a representação efetiva de práticas de ensino em um mundo altamente conectado é mais recente. Adota como base teórica a perspectiva sócioconstrutivista e o conectivismo. Para o *Learning Design* o conhecimento não pode ser “transmitido” de forma eficaz, mas sim construído por meio do diálogo (sócio-construtivismo) através de campos de prática, necessitando a participação em rede das pessoas envolvidas no seu desenvolvimento (conectivismo).

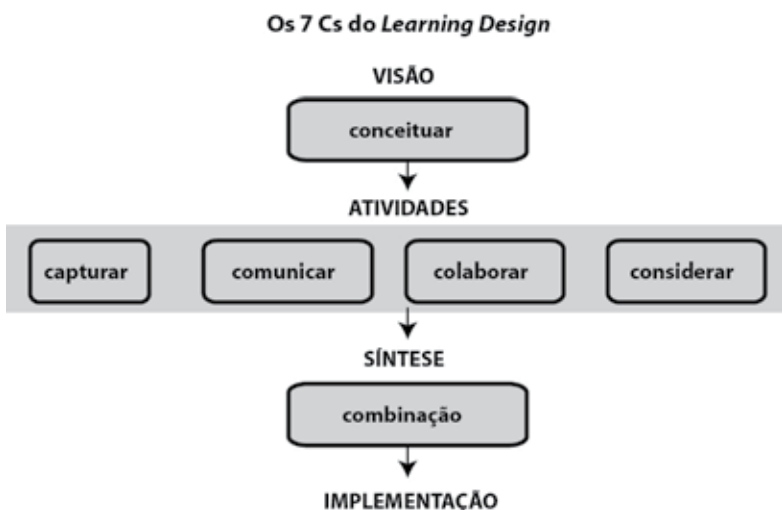
Nesta perspectiva, o *Learning Design* apoia-se também na ideia de que uma boa representação de como será uma prática de ensino é uma forma para o compartilhamento e a discussão de um processo educacional tanto para os educadores, pois possibilita a discussão e a recriação dos processos educacionais; quanto para os estudantes, porque permite uma melhor compreensão do esquema no qual eles estão prestes a participar.

De acordo com Conole (2012), o *Learning Design* é uma metodologia que permite aos professores tomarem decisões mais coerentes sobre a criação de atividades, intervenções de aprendizagem e a escolha de recursos e de tecnologias apropriadas. Essa abordagem contempla tanto recursos e atividades de aprendizagem individuais quanto currículos, cursos ou programas inteiros. Trata-se, portanto, de um campo de pesquisa e desenvolvimento que inclui coleta de evidências empíricas para a compreensão

do processo de concepção e desenvolvimento de uma variedade de recursos de aprendizagem, ferramentas e atividades (CONOLE, 2012).

Ao fornecer instrumentos de apoio ao educador para: conceituar uma intervenção; capturar momentos específicos da intervenção educativa para reflexão; comunicar-se com os colegas e alunos sobre a intervenção educativa em curso; colaborar com outros educadores; considerar a eficácia da intervenção; o LD também permite ao educador representar a própria intervenção para compartilhá-la, permitindo que outros educadores a “combinem” com suas próprias abordagens. Tais instrumentos são intitulados por Conole (2012) como os 7 “Cs” de *Learning Design* que estão descritos na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Os 7 “Cs” de *Learning Design*



Fonte: Adaptada de Conole (2012). – [traduzido pelas autoras]

Destaca-se também que os novos paradigmas da revolução tecnológica, de certo modo, orientam sínteses que agregam novos elementos para as práticas educativas e abrem um enorme lastro de possibilidades nos projetos mediados por tecnologias (CASTELLS, 2003). Esses novos paradigmas (constantemente em movimento) instituem um novo agir sobre a informação, difundindo-a em muitas e infinitas versões, tanto por causa da nova lógica das redes em qualquer sistema ou conjunto de relações (em que a globalização se difunde nos meios de interação tecnológica de informação e conhecimento); quanto pela flexibilidade, não só nos processos, mas também nas organizações e instituições que

podem ser modificadas ou reorganizadas; e pela convergência das tecnologias específicas, como as telecomunicações integradas que atuam em um só sistema. Com as inovações da tecnologia, seus sistemas e recursos surge também a necessidade de soluções educacionais que visem tornar a educação mais atraente e orientada às especificidades de seu público.

Nesta direção, pode-se inserir o espectro do *Learning Design*, que se poderia denominar *e-learning design*. O *e-learning design* assumiria, para o LD, um modo de ressaltar o caráter global da comunicação, assim como outros meios que se pautam pela informação mediada pela tecnologia, em uma dimensão de aprendizagem ampliada (RAFFAGHELLI, 2012). Essa dimensão é embasada pela lógica da interação, sendo esta compreendida como a criação de “experiências que melhorem e entendam a maneira como as pessoas trabalham, se comunicam e interagem”. (PREECE; ROGERS; SHARP, 2005, p. 28).

Esta concepção (o *e-learning design*) acentua o caráter qualitativo dos projetos educacionais e sua adequação aos diferentes grupos, mídias e dispositivos em circulação, devendo os quais se preocupar com: 1) a acessibilidade e usabilidade que determinam necessidades específicas de projeto; 2) a possibilidade de adequação do conteúdo para atender ao público envolvido, considerando a linguagem e os aspectos gráficos e imagéticos; 3) a aplicação de novos fundamentos de design que estejam condizentes com a dimensão experiencial das tecnologias de informação e comunicação, observada na sociedade do conhecimento; 4) a superação da dicotomia tecnologia-técnica e o rompimento com a racionalidade técnica na formação e na prática educativa.

Sobre a “aprendizagem enriquecida pela tecnologia” Osório e Merinhos (2014, p. 41), consideram inerente refletir sobre aspectos que lhe são relacionados e que podem ajudar a tornar mais consciente da relação do *e-learning* com a pedagogia e tecnologia. Essa reflexão incluiria os modelos de implantação pedagógica, a aproximação de paradigmas de educação presencial e a distância, a transformação da relação pedagógica, a flexibilização dos sistemas e a inovação tecnológica na evolução do *e-learning*.

Ao comportar múltiplos modelos pedagógicos, o *e-learning* também acolhe várias estratégias de desenvolvimento e execução, que vão “desde propostas mais simples

de distribuição de conteúdos via rede para aprendizagem individual, até modelos de aprendizagem em grupo ou em comunidades mais abrangentes” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2014, p. 43). Há, portanto, possibilidades infinitas de criação de novos modos de implementar projetos educacionais via o *e-learning design* e não apenas um único caminho correto.

DESAFIO DO *LEARNING DESIGN* NA PRÁTICA

O conhecimento deve ser deferido na sua forma mais singular e ao mesmo tempo mais plural, reforçado por ações que permitam aos aprendizes compreenderem os objetivos planejados para um dado fim formativo. Assim sendo, o ambiente, os recursos e as atividades devem ser didaticamente planejados.

O *Learning Design*, entendido como a representação do ensino e da aprendizagem e como algo inerente à construção e socialização de saberes, suscita também inúmeras possibilidades na relação educativa porque evidencia múltiplas linguagens potencializando e resignificando os conceitos de ensinar e de aprender. Sendo, por isso, muito adequado para concepções didáticas e pedagógicas voltadas tanto ao presencial como à modalidade de ensino e aprendizagem a distância.

Vale dizer que representar é algo frequente em disciplinas como a música e o teatro. Uma música maravilhosa poderia ter sido perdida se não fosse a invenção do sistema de notação musical. É claro que um bom sistema de notação não faz um intérprete excelente, nem mesmo bom. Mas uma boa notação permite compreender a ideia do criador e passar de um músico para o outro, belas peças de arte. Como significado semântico poder-se-ia dizer que o *Learning Design* almeja tornar visível a arte invisível da educação. O *e-learning design*, por sua vez, busca fazer isso por meio das tecnologias de informação e comunicação, considerando as possibilidades advindas desse meio.

Tomando a referência teórica em questão, a seguir, apresentam-se projetos com recursos e técnicas de LD e que podem contribuir como novas metodologias para professores e formadores desenvolverem ações desse gênero no campo presencial e também

para a Educação a Distância (EaD). Alguns projetos estão mais ligados à representação visual (BOTTURI, STUBBS, 2008), enquanto outros remetem a padrões e modelos que permitem aos educadores desenvolverem e aprimorem suas ideias (MOR, CRAFT, 2012). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na perspectiva educativa são amplamente adotadas para apoiar todos os tipos de representação visual de ideias bem como para o desenvolvimento e detalhamento de propostas em educação.

Projeto “*Learning Design Collection*”

O *Learning Design Collection* (Coleção de *Learning Design*, em uma tradução simples) é uma iniciativa da Universidade de Wollongong³, que foi uma das pioneiras no uso do LD e que em 2000 organizou e elegeu uma comissão específica para melhorar o ensino em sua instituição. O “*Learning Design Collection*” de Wollongong⁴ contém exemplos de recursos do *Learning Design* elaborados com base em um *software* que tem a finalidade de facilitar e potencializar a visualização de projetos.

O sistema projetado é simples e tem como base o fato de que o LD se refere a uma variedade de maneiras de projetar experiências de aprendizagem para os alunos, o que geralmente pode ser representado por uma sequência de tipos de atividades e interações (OLIVER, 1999). Um projeto voltado à aprendizagem que utiliza essa plataforma pode ser representado a partir dos seguintes elementos-chave:

- » **Tarefas** que os alunos são solicitados a fazer.
- » **Recursos** que suportam a realização das tarefas.
- » **Mecanismos de apoio** que o professor utilizará para sua aplicação.

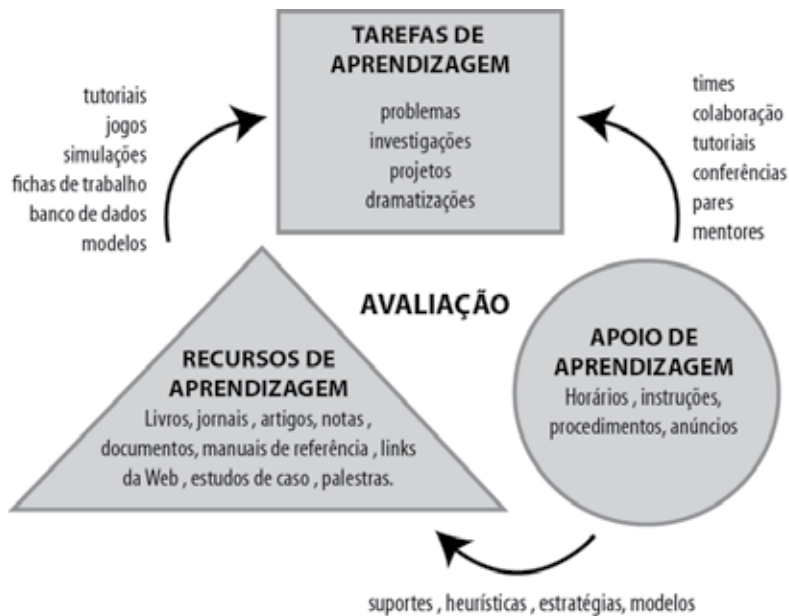
Nesse modelo de projeto a representação visual é usada para exemplificar as sequências de atividades e as interações, levando em conta as tarefas (representadas por quadrados),

3 A Universidade de Wollongong é uma universidade localizada em Wollongong, no estado de Nova Gales do Sul, Austrália. Foi fundada em 1951. Site: <http://www.uow.edu.au/index.html>

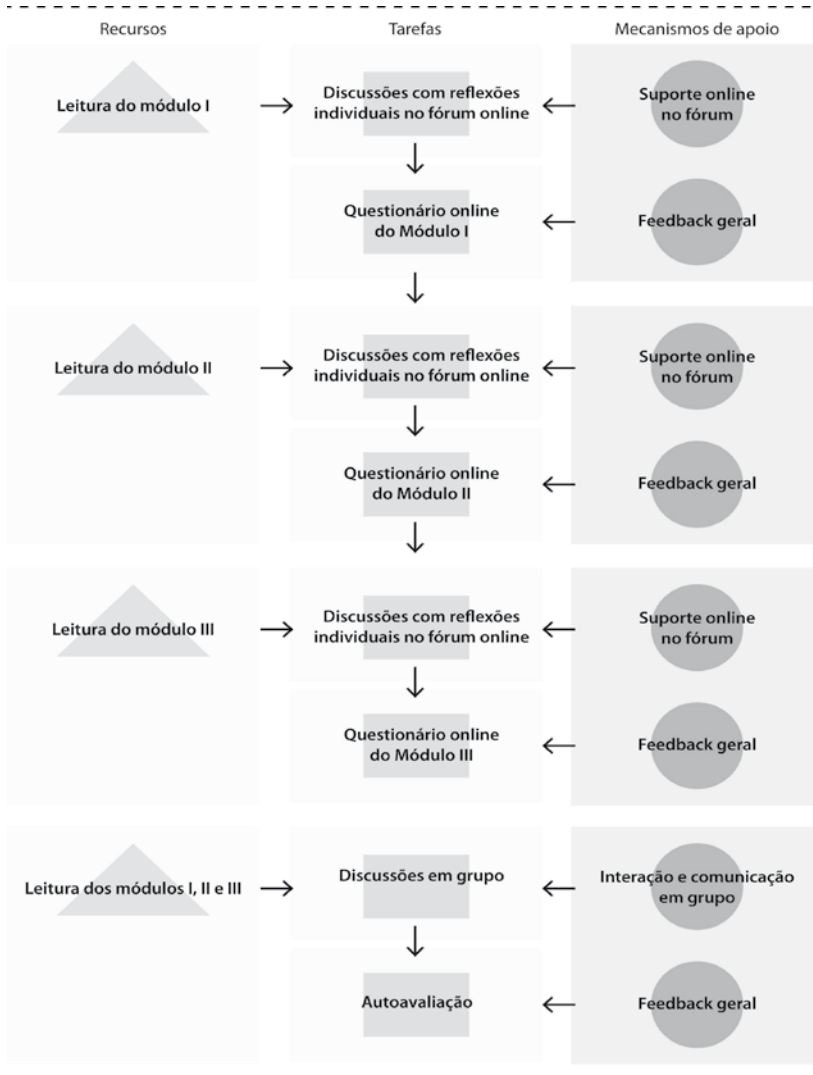
4 O recurso produzido pela citada universidade está disponível – somente em inglês – para acesso em: <http://needle.uow.edu.au/ldt/>.

os recursos (representados por triângulos) e mecanismos de apoio (representados por círculos). Em conjunto, todos subsidiam a compreensão inerente ao processo de aprendizagem proposto. As Figuras 3 e 4 representam o exposto.

Figura 3 – Esquema de *Learning Design*



Fonte: Adaptada de Oliver (1999). – [traduzido pelas autoras]

Figura 4 – Sequências de aprendizagem

Fonte: Acervo dos autores (2014).

Projeto “Open Learning Design Initiative”

Outro exemplo interessante é o *Open Learning Design Initiative* (*Iniciativa Aberta para o Learning Design*, da *The Open University*⁵). Este projeto buscou desenvolver e implementar

5 A *The Open University* é uma reconhecida universidade do Reino Unido de estudo flexível a distância apoiada pelos princípios do ensino aberto e que oferece cursos de graduação, pós-graduação e capacitação nas mais diversas áreas do conhecimento.

uma metodologia de *Learning Design* com a finalidade de discutir e representar o planejamento e os saberes dos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas no âmbito das tecnologias educativas. O projeto foi desenvolvido por meio de *workshops* e eventos cuja missão foi buscar mecanismos que permitissem a esses profissionais desenvolver e criar colaborativamente ferramentas de *Learning Design* (CONOLE, 2010). Várias ferramentas foram desenvolvidas nesse projeto, já concluído. Algumas delas são apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – As ferramentas criadas no projeto “*Open Learning Design Initiative*”

CompendiumLD¹	Software para a criação e concepção de representações visuais de um projeto de aprendizagem, inclui página introdutória, vídeos, tutoriais e páginas de referência.
Cloudwork²	Rede social utilizada por indivíduos e comunidades de prática para a partilha, discussão de ensino e aprendizagem, ideias e projetos.
Course Map³	Modelo para a criação de uma representação geral e rápida de um curso ou módulo. A Figura 5 mostra o esquema conceitual do “Course Map” ⁴ - uma ferramenta simples que pode ser facilmente implementada na prática.
Pedagogical Features Card Sort⁵	Cerca de 45 cartões criados com a finalidade de ajudar as equipes pedagógicas a decidirem e explicitarem sobre as possibilidades dentro de curso e descreverem sobre elas (disponível on-line como cartões padrão que podem ser impressos).
Pedagogy Profiler⁶	Projetado para ajudar os professores (e alunos) a mapear os diferentes tipos de atividades de aprendizagem por meio de uma sequência de eventos.
Personal narratives⁷	Desenvolvimento de narrativas sobre um personagem ou de um cenário específico do contexto da aprendizagem no qual ficam descritas ideias a serem desenvolvidas pelo projeto.

Notas do quadro:

1 Disponível em: <<http://compendiumld.open.ac.uk/>>.

2 Disponível em: <<http://cloudworks.ac.uk/>>.

3 Disponível em: <<http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/page/33031185/OULDI%20-%20Course%20Map>>.

4 O modelo para explorar este tipo de instrumento pode ser acessado em: <<http://www.slideshare.net/OULDI/course-map-blank>>. Consiste em uma apresentação em Power Point simples, onde o treinador pode preencher os quadrados em branco para recriar o próprio/map atividade educacional curso.

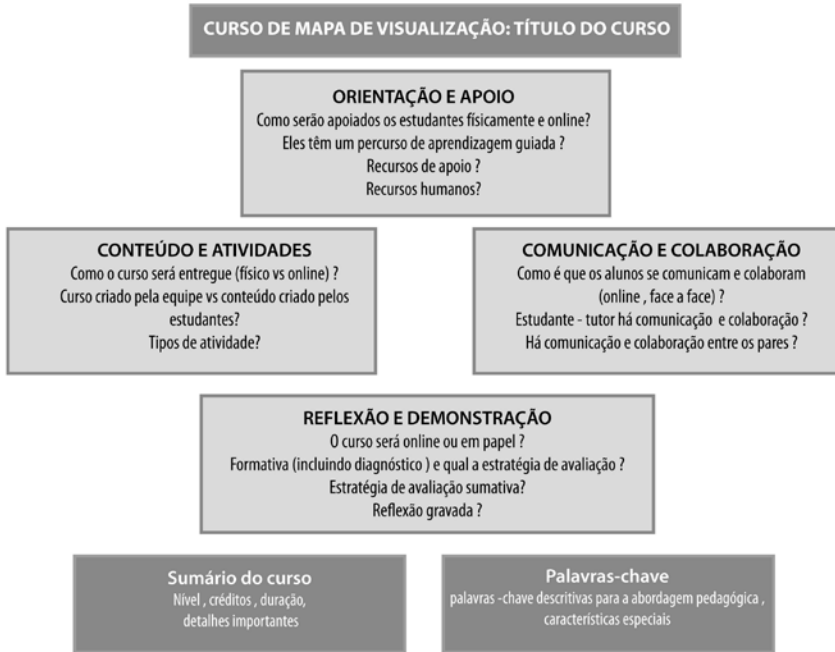
5 Disponível em: <<http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/page/47937543/OULDI%20-%20Pedagogical%20features%20card%20sort>>.

6 Disponível em: <<http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/page/33031409/OULDI%20-%20Pedagogy%20Profile>>.

7 Disponível em: <<http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/page/48781719/OULDI%20-%20narrative%20case%20studies>>.

Fonte: Elaboração das autoras (2015).

Figura 5 – *Course Map* – representação conceitual de um curso



Fonte: Elaboração das autoras (2015).

Estas ferramentas são bastante sofisticadas e fornecem aos professores a possibilidade de explorar os seus próprios projetos educacionais através de vários pontos de vista. Por exemplo, o *CompendiumLD* poderia ajudar o educador a desenvolver uma intervenção educacional, mas se o projeto for muito complexo, o *Pedagogical Features Card Sort* tenderia a apoiar as equipes a decidir sobre qual o melhor caminho a seguir ao longo do planeamento e da implementação de um curso.

Projeto “*Learning Design Grid*”

O Projeto “*Learning Design Grid*” tem como objetivo fornecer uma diversidade de formas de representações e técnicas para o *Learning Design*. O site do projeto⁶ oferece um conjunto interessante de modos de se representar e apoiar a concepção intervenções pedagógicas.

⁶ Disponível em: <<http://www.ld-grid.org/home>>.

A seguir são apresentados e comentados apenas dois exemplos das soluções oriundas desse projeto a fim de demonstrar possibilidades para atividades futuras de concepção, desenvolvimento e implementação de projetos educacionais: o “*Design Narratives*” (Design de Narrativas) e o “*Force Map*” (Mapa de Forças).

a. Design Narratives

Com base na importância da narrativa pessoal como forma de organizar as nossas experiências em um processo de significação facilmente passível de ser compartilhado, o design de narrativas consiste em contar, de forma pessoal, personificada e detalhada uma história que reflita e represente um cenário na prática (MOR, 2012; MOR, 2013). A linguagem narrativa é interessante porque permite expressar os problemas de um contexto educacional a partir da maneira pela qual educadores e protagonistas do processo educativo estão envolvidos com seus alunos. Permite também sugerir e, por conseguinte, desvelar formas de mudar e solucionar situações de forma intuitiva. Aspectos emocionais e relacionais devem ser cuidadosamente levados em conta. Nesse contexto, a narrativa deve ser sempre contextualizada: habitualmente se inicia com uma exposição que estabelece o contexto: hora, local, adereços e personagens. Depois inclui-se um protagonista (ou protagonistas) e uma sequência de eventos. Estes eventos são selecionados de forma que reflitam uma ordem temporal e sugiram uma relação causal. O protagonista é tipicamente confrontado com um desafio ou dilema e suas escolhas e as consequências delas definem a narrativa – é a mensagem implícita que comprova as competências do protagonista ou a importância das orientações para o desenrolar da solução.

As narrativas possibilitam representar os problemas educacionais de um determinado contexto, de uma forma muito autêntica. Por essa razão, deve abranger elementos-chave (situação, tarefa, ações, resultados, reflexões) que possibilitem evidenciar problemas recorrentes e, ao final, a construção de diretrizes ou orientações básicas para a execução de um projeto de ensino e aprendizagem.

Elas são interessantes na educação porque fornecem uma “descrição densa” do que seja o projeto pedagógico na prática, permitindo uma análise crítica e ampliada voltada à análise da validade das afirmações dos pesquisadores. Ao mesmo tempo, as narrativas

também fornecem aos professores e pesquisadores informações contextuais suficientes para aqueles que desejam realizar uma experiência semelhante em ambientes similares, aplicando a ideia em outro local ou momento.

b. Force Map

Um Force Map (Mapa de Força) é um mapa que auxilia a representar as forças existentes e interagentes em um projeto pedagógico ou no planejamento de uma intervenção educativa. Em vez de narrar a ideia de intervenção, esta é representada por meio de um esquema de representação gráfica.

Um Mapa de Força inclui representações icônicas dos elementos-chave do contexto pedagógico em questão (pessoas, recursos, estratégias e intenções) e linhas que demonstram as relações entre esses elementos. Essas relações são marcadas por sinais “+” (positivos) quando na relação entre dois elementos há um apoio, auxílio ou contribuições, e sinais “-” (negativos) quando indicam uma tensão.

O desafio de um projeto ou intervenção educacional, muitas vezes, pode ser definido a partir da resolução de algumas dessas tensões e, assim, os mapas de força podem facilmente representar, com uma linguagem muito básica de desenho, o âmbito geral de intervenção bem como suas forças motrizes do processo em questão. Neste caso, auxilia a compartilhar e discutir com outro especialista sobre como o problema é visto e a refletir sobre as possíveis estratégias que podem ser implementadas para que o projeto produza efeitos positivos e gere a qualidade desejada em atendimento as suas finalidades.

No caminho para o desenvolvimento de um projeto educacional, conforme explicitado, é possível utilizar diferentes recursos a exemplo do “*Force Map*” e das “*Narrativas*”, mas também existem outros meios que possibilitam o uso mais intenso de recursos tecnológicos, basta o acesso, a disponibilidade da equipe e o interesse dos participantes. Pode-se dizer que somente por meio do uso crítico e efetivo das tecnologias será possível melhorar as práticas pedagógicas, a relação com os alunos e a capacidade de envolvê-los em experiências educacionais eficazes e ainda melhorar os índices de desenvolvimento profissional.

Para atingir esse objetivo, no que se refere à prática dos professores, portanto “o seu modo de trabalho, suas competências, devem tornar-se fortemente reflexivas, exploratórias, colaborativas e experimentais” (PERSICO; POZZI, 2014, p. 01-02).

Com esse estudo pode-se refletir que a formação e a profissionalização são geradas pelas interdependências dos espaços fluidos da era global que exige ambientes de aprendizagem com recursos que permitam a interatividade com a ativa participação dos sujeitos em formação; a exploração de cenários culturais, a análise de problemas e a invenção de soluções (MORIN, 2001).

O diálogo e a colaboração são também elementos fundantes da prática e da didática. Professor e equipe desempenham suas funções, mas há um momento que, ao transferir *know how*, exigidos pelo projeto, ambos se contagiam pelos saberes e conhecimentos de outrem e pelo potencial da tecnologia, e aí está o inusitado – nas transferências, fazem-se novas competências e saberes diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internet mudou profundamente os padrões de acesso à informação. A recente “Web 2.0”, também denominada Web Social e a web semântica permitiram uma revolução no que diz respeito ao consumo e à produção de informações e serviços por meio da web. Tapscott e Williams (2007) evidenciam que, em várias áreas de conhecimento, chegou-se a um ponto de uma virada histórica, atingindo diferentes atividades humanas, tais como negócios, saúde, mídia, questões ambientais, ciência e educação. Assim, a “sabedoria das multidões”, por meio de processos colaborativos, torna-se o apoio à inovação, alterando profundamente não só as descobertas e os trabalhos científicos, mas também a vida diária de todos. A educação com isso se beneficia.

Esse artigo procurou problematizar o “*Learning Design*” como um campo emergente do conhecimento capaz de fornecer aos educadores poderosas ferramentas e uma linguagem comum para pensar sobre o “saber” e o “fazer” envolvidos na docência. Diante da notória complexidade da implementação de intervenções educacionais eficazes que façam uso

de tecnologias, faz-se emergente refletir sobre a prática pedagógica como um processo criativo, original, que pode fazer uso de novas concepções e novas formas de pensar.

Nesse estudo, as discussões teóricas e aproximações técnicas buscaram proporcionar uma exposição de ferramentas do “Learning Design” que podem ajudar os profissionais da educação a representar melhor suas ideias a respeito de uma intervenção educacional. Os exemplos apresentados versam na direção do trabalho colaborativo como algo que faz parte de um profissional que atualmente está em constante mutação. Essa realidade faz parte de um novo modo de ser educador em uma sociedade que também se transforma rapidamente e que, cada vez mais, é aprendiz por toda a vida.

REFERÊNCIAS

- BOTTURI, L.; STUBBS, T. **Handbook of visual languages for instructional design: Theories and Practices**. Hershey: IGI Global. 2008.
- CANAU, V. M. **A Didática em Questão**. Editora Vozes: Petrópolis: RJ, 2012.
- CONOLE, G. An overview of design representations. Symposium “Current Challenges in Learning Design and Pedagogical Patterns research”. **Seventh International Conference on Networked Learning**, 3-4, Aalborg: University of Aalborg. Maio, 2010.
- CONOLE, G. **Designing for Learning in an Open World**. London-NY: Springer. 2012.
- FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. Design instrucional contextualizado. **In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 2004, Salvador. **Anais ABED**. Salvador: Abed, 2004. v. 1, p. 00 - 00. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- _____. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- LUPTON, E; PHILIPS, J. C. **Novos Fundamentos do Design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUSTAFSON, K. A. **What is instructional design?** Trends and issues in instructional design and technology, 15-25. 2002.
- LESHIN, C. B.; POLLOCK, J.; REIGELUTH, C. M. **Instructional Design Strategies and Tactics**. Englewood Cliffs, NJ: Education Technology Publications. 1992.

MERINHOS M; OSÓRIO, A.J. **A Colaboração em ambientes virtuais: aprender e formar no século XXI.** Cores D'Eleição: Braga, 2014.

MOR, Y. SNaPI Re-using, sharing and communicating designs and design knowledge using scenarios, narratives and patterns. In: LUCKIN, R; PUNTAMBEKAR, S.; GOODYEAR, P.; GRABOWSKI, B. L.; UNDERWOOD, J.; WINTERS, N. (Orgs). **Handbook of Design in Educational Technology.** London, UK: Routledge, 2013.

MOR, Y; CRAFT, B. Learning Design: reflections on a snapshot of the current landscape. **Research in Learning Technology**, 2012. Acessível em: <<http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/19196/>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVER, R. Exploring strategies for on-line teaching and learning. **Distance Education**, 20(2), 2009, 240-254.

PERSICO, D. G.; POZZI, F. Participatory Culture in E-Learning Design. *In*: D. G. Persico & V. Midoro. **Pedagogia nell'era Digitale** (pp. 134–141). Genoa, Italy: Menabò, 2014.

PREECE, J; ROGERS, Y.; SHARP, H. **Design de interação: além da interação homem-computador.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

RAFFAGHELLI, J. **Apprendere in contesti culturali allargati.** Educazione e Globalizzazione. Milano: Franco Angeli, 2012.

RAFFAGHELLI, J. From Learning Design to effective practices. Developing Adults educators professionalism in the context of ALICE Project. *In*: MARGIOTTA, U.; RAFFAGHELLI, J.; SAULESCU, E; ICLEANU, R. Proceedings of the International Conference "Transforming the educational relationship: intergenerational and family learning for the lifelong learning society", Bucharest, 24-25, October, 2013.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educacion**, v. 49, p. 267-287, 2009.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. The Prosumers. *In*: **Wikinomics: how mass collaboration changes everything.** New York, USA: Penguin Books, 2007.

WEISBURGH, M. **Good Education and training practices through design patterns.** 2004. Acessível em: <http://ifets.ieee.org/discussions/discuss_june2004.html: International Forum of Educational & Society>. Acesso em: 30 jan. 2013.

CURSOS *ONLINE* INOVADORES PARA TRANSFORMAR AS PRÁTICAS DOCENTES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dênia Falcão de Bittencourt
José Manuel Moran

Dênia Falcão de Bittencourt é Doutora em Educação pela Universidade São Paulo (USP); Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professora Pesquisadora do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). *E-mail:* denia.falcao@pq.cnpq.br

José Manuel Moran é Doutor e Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira. Professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP). Consultor e pesquisador de projetos de inovação, com metodologias ativas e tecnologias digitais. *E-mail:* moran10@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ensinar e aprender de forma ativa é cada vez mais urgente, quebrando modelos consolidados de transmissão e de recepção convencionais. Com as tecnologias digitais e a convergência das mídias, vivemos uma hibridização das fronteiras entre os conhecimentos, processos, produtos, formatos, práticas, teorias, linguagens, comunicação, espaços e tempos (CASTELLS, 2007).

Os conceitos de Educação Híbrida e Online mostram as implicações que esta multiplicidade de espaços e tempos trazem para a aprendizagem num mundo conectado, em que tudo se compartilha ininterruptamente em redes sociais, com tecnologias digitais móveis (*notebooks, tablet, celulares portáteis*), em diferentes mídias e linguagens (narrativas trans e hipermediáticas, audiovisuais, animações, jogos, programações, simulação, impressões 3D, etc), dentro e fora da sala de aula, formal e informalmente.

As metodologias precisam estar sintonizadas com os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam empreendedores, precisam se envolver desde pequenos em atividades cada vez mais complexas, desafiadoras, socialmente relevantes, e também fazer escolhas, tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais interessantes. Para serem criativos, professores e alunos precisam sair da zona de conforto e experimentar, testar, arriscar, errar, rever e mostrar o que cada um é capaz de fazer melhor (MORAN, 2015).

Hoje, o professor, em qualquer curso, precisa aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. Antes, a referência básica de todos era a sala de aula. Agora, essa sala de aula é multifuncional, conectada com o mundo, integrada com as tecnologias móveis e com outros espaços (e tempos) que ampliam e tornam muito mais rico e complexo o processo de ensinar e de aprender.

Pensar sobre práticas de transformação nos processos de ensinar e aprender a partir da participação de professor em cursos de curta duração online de formação continuada é eixo central neste artigo. Nos interessa aprofundar compreensão sobre como potencializar os cursos online de curta duração para formação continuada de professores, como levá-los a maior sensibilização e instrumentalização para fazer uso de práticas educacionais

inovadoras, de metodologias ativas e tecnologias digitais, aplicando-as em processos que consigam transformar o ensino de transmissor para gerador de conhecimento.

Este texto relata o estudo de caso de um curso de formação a distância de professores em Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas, de formato inovador, com a sua produção e tutoria realizada com dois professores trabalhando em parceria, que tem por objetivo provocar mudanças na prática docente, a partir dos projetos realizados e dos depoimentos obtidos.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES E METODOLOGIAS ATIVAS

Saber usar a tecnologia no cotidiano não implica necessariamente em saber utilizá-la para ensinar e aprender (MISHRA; KOEHLER, 2006). As pesquisas de Avidov-Ungar e Eshet-Alkalai (2011) constataram que a implementação de tecnologias inovadoras nas escolas exige uma mudança sistêmica na cultura institucional (BECKER, 2001; ESHET, 2007; COFFMAN, 2009; CUBAN, 1988; KENT; MACNERGNEY, 1999; WALLACE, 2004) e envolve uma ampla gama de fatores pedagógicos, tecnológicos e gerenciais, cujas inter-relações não são completamente compreendidas (CUNNINGHAM, 2009; DASLING-HAMMOND, 2000; DAY; SMETHEM, 2009; FULLAN; SMITH, 1999; HALVERSON; SMITH, 2009).

Harasim (1995), ao analisar o potencial da Internet para a educação, considera que a tecnologia de rede abriu o mundo em termos de pessoas que podem ser alcançadas e os recursos que podem ser acessados. Entre os atributos da rede para a educação, destaca-se o potencial de ela aumentar as possibilidades e recursos disponíveis para estudantes e professores. Os ambientes virtuais são espaços sociais com potencial para serem mais igualitários do que outros meios de interação social. A natureza das tecnologias digitais tende a democratizar a participação e permitir uma maior interação entre estudante, colegas e seus professores. Os estudantes podem agora contar com uma equipe de professores, consultar especialistas e explorar as melhores bibliotecas e bases de dados em todo o mundo.

Medina Rivilla et al (2011) esclarecem que são duas as competências-chave para o desenvolvimento da prática educativa na atualidade: a competência didático-pedagógica e a competência tecnológico-digital.

Cruz (2013), ao sintetizar a concepção de Buzato (2007), diz que o letramento digital deve contemplar a apropriação de habilidades para que o indivíduo possa ser letrado em diferentes linguagens no contexto digital, participar de práticas sociais que transcendem as letradas, envolvendo outras linguagens (visual, musical, matemática, etc), outras formas que sejam essenciais para comunicar, expressar sentimentos, ideias e experiências nos ambientes virtuais.

O desenvolvimento da competência digital docente, conforme o Educalab (2013), abrange cinco áreas de habilidades. Veja na figura as áreas:

Figura 1 – Cinco áreas de Competências Digitais.



Fonte: Educalab (2013).

Com a transformação para um ensino gerador de conhecimento, o professor, antes de tudo, posiciona-se não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, um educador, que sabe encaminhar e orientar o estudante diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Com o uso das tecnologias digitais, novas possibilidades estão sendo dadas aos estudantes e professores. Elas oferecem aos processos de ensino e aprendizagem novos tempos e espaços de interação, um espaço de aprendizagem multidimensional, permeável, independente de tempo, espaço, lugar e tamanho (BRETAG, 2011). As tecnologias digitais podem transformar as instituições de ensino e as salas de aula em comunidades de aprendizagem, em um ecossistema de aprendizagem para a Era Digital (CLARK, 2015).

2, do lado esquerdo centro, no sentido anti-horário, encontramos as seguintes palavras de tamanho maior: tecnologias, aprender, práticas, prática, minha, novas, aula, ativas, metodologias, curso, docente, ensino, ferramentas, digitais.

A formação em competências digitais é importante porque as tecnologias ampliam as possibilidades de o professor realizar a mediação com os estudantes e de acompanhar as atividades e resultados de cada um, em ritmos e tempos diferentes. Ampliam também os espaços e tempos de comunicação, publicação e compartilhamento dentro e fora da sala de aula, online e off-line. Permitem também que os materiais básicos sejam produzidos e/ou postados antes no ambiente virtual e que os alunos realizem leituras e atividades prévias para aprofundar as questões nos momentos presenciais. As tecnologias ampliam as formas de avaliação individual, por pares, por portfólios, de visualizar os avanços e de dar *feedback* quando necessário. Tudo isso exige uma formação atualizada em metodologias ativas e competências digitais para professores e estudantes explorarem todas as potencialidades em todas as fases do processo de ensino e aprendizagem.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS ONLINE DE CURTA DURAÇÃO

O Curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas, elaborado a quatro mãos e de forma colaborativa e em docência *online* independente, foi pensado pelos seus professores e desenhado para professores, profissionais da educação e instituições educacionais interessados em projetos de mudança na educação presencial e online, focados em metodologias ativas, valores, criatividade e tecnologias móveis; e que querem atualizar sua forma de ensinar, com foco no envolvimento dos alunos, metodologias ativas, desenvolvimento de projetos individuais e grupais, com as tecnologias digitais mais adequadas para cada situação.

Estratégias didáticas e tecnológicas

Entre estratégias utilizadas no curso de extensão *online* de curta duração para ampliação das competências digitais docente, destacam-se:

- a. O foco no aluno professor: o curso convida cada aluno professor a analisar e aperfeiçoar o seu projeto de aula; buscar participar de experiências práticas e promotoras de confiança; realizar-se mais profissionalmente, de modo que os alunos aprendam de forma mais eficiente.
- b. Personalização e acompanhamento por qualificados professores: interação direta e acompanhamento do seu projeto por dois pesquisadores e especialistas.
- c. Aprendizagem entre pares: melhores práticas, colaboração entre grupos de áreas afins.
- d. Quatro encontros *webinar* ao vivo (gravação simultânea) pela Internet com todos os alunos, seus equipamentos (BYOD) e espaços de orientação individual. Há vários encontros online ao vivo via *Hangout On Air* para aproximar os alunos, esclarecer dúvidas, ajustar o percurso.
- e. O planejamento do curso é semiestruturado: uma parte é prevista anteriormente e outra vai sendo adaptada com o andamento do curso e com as necessidades dos alunos. Os materiais didáticos qualificados são atualizados, amigáveis, dinâmicos, móveis e colaborativos (os alunos comentam, ampliam e postam suas contribuições). Com isso, ao final do curso, os materiais trazem pontos de vista diferentes, são mais ricos e diversificados.
- f. Como estratégias comunicacionais e de envolvimento, realiza-se a integração de três ambientes de aprendizagem online: a última versão do *Moodle*, um grupo no *Facebook* e também no *WhatsApp*. A combinação dos três é poderosa para atender a todos os alunos e situações. Há o tempo de fluxo contínuo do *WhatsApp*, com interação rápida, informal, afetiva, atualizada. O *Facebook* oferece uma segunda camada de participação, divulgando e comentando materiais, atividades e notícias relacionadas aos temas do curso. O *Moodle*, principalmente na versão mais atualizada, oferece uma boa flexibilidade para organizar os roteiros de aprendizagem, incluir diversos aplicativos e *plug-ins* (poderia ser outro ambiente de aprendizagem também).

Figura 3 – Ambientes do Curso - páginas Moodle; Web-WhatsApp; e Facebook



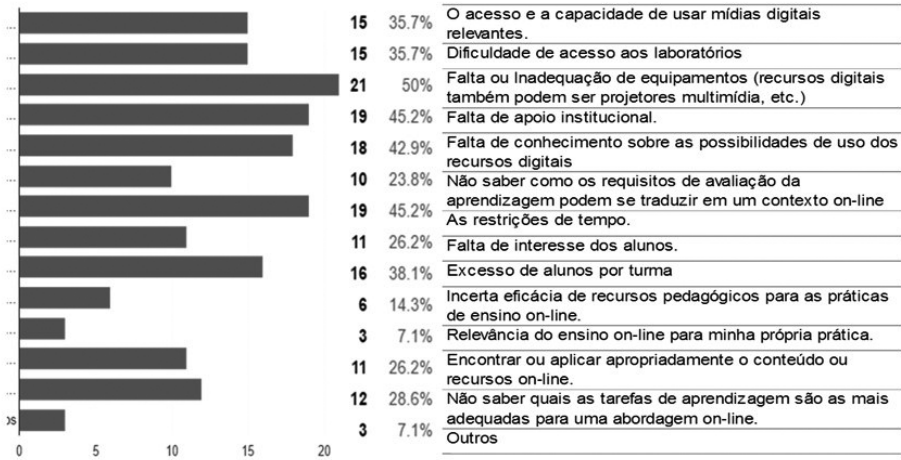
Fonte: Pein (2016).

g. Carga horária de 40 h/a, na modalidade a distância, com duração de 10 semanas. Todas as atividades, síncronas e assíncronas, são realizadas apenas a distância, com dedicação mínima de 4 (quatro) horas por semana e disponibilidade (com flexibilidade) para participar de experiências com tecnologias móveis e interações ativas com colegas e professores.

h. Das estratégias de roteiro de estudos, propõe-se partir de onde os professores estão: diagnóstico de conhecimento de tecnologias digitais e metodologias ativas.

Em pesquisa realizada no início do curso, os alunos elencam pontos que sentem como empecilho para a prática de ensino online.

Figura 4 – Quais são os desafios que você sente como empecilhos para adoção de práticas de ensino online? Respostas de 40 alunos-professores da Turma 1/2015



Fonte: arquivo resumo da pesquisa Turma 1 (2015).

Os alunos-professores já estão sensibilizados quanto à necessidade de usar as tecnologias digitais em suas práticas educacionais; o que precisam agora, conforme mostra o gráfico da Figura 4, é receber incentivos tais como equipamentos adequados, apoio institucional, conhecimento sobre as possibilidades dos recursos digitais e tempo.

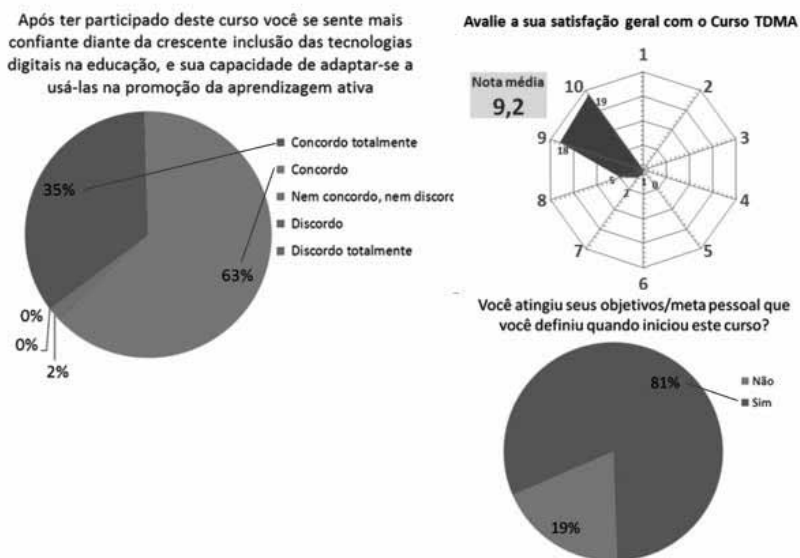
Uma estratégia central é fazer com que o aluno-professor compartilhe suas atividades, amplie seu repertório e desenvolva um projeto pedagógico mais amplo e inovador com os estudantes. Há também uma preocupação com o desenvolvimento do Projeto de Vida (uma vida com significado) como um eixo importante para o presente e o futuro como pessoa e como cidadão. Cada aluno desenvolve e compartilha seu projeto com os demais. Cria-se assim a personalização e a colaboração o tempo todo.

Resultados da pesquisa de avaliação

A análise das respostas às pesquisas de avaliação do curso realizadas com 35 alunos-professores, no final das 3 turmas oferecidas em 2015, oferecem retorno sobre as estratégias aplicadas no curso e seus efeitos.

Os gráficos demonstram que os alunos-professores ao final do curso se sentem mais confiantes diante da crescente inclusão das tecnologias digitais na educação, e sua capacidade de adaptar-se a usá-las na promoção da aprendizagem ativa; percebem que atingiram seus objetivos/meta pessoal para o curso; e apresentam um alto grau de satisfação geral com o curso.

Figura 5 – Gráficos com as respostas das pesquisas de avaliação do curso quanto: sentimento de mais confiança na capacidade de adaptar-se e usar as tecnologias digitais para promoção da aprendizagem ativa; percentual de objetivos/meta pessoal atingidos; e satisfação geral com o curso



Fonte: Pesquisa Turmas 1, 2 e 3 (2015).

Os resultados são animadores e apontam que alguns aspectos devem ser aperfeiçoados – nos depoimentos, eles sugerem melhorias principalmente em relação ao Tempo, destacam atenção aos períodos oferta em relação ao ano letivo dos professores, a carga horária dedicada x estudo conexionista e/ou analógico x conteúdos, a gestão do tempo de dedicação e desenho instrucional das atividades propostas.

Os resultados até agora mostram mudanças significativas na visão, postura e proposta pedagógica dos alunos-professores. Os projetos que apresentam e os depoimentos comprovam os avanços entre o diagnóstico inicial e a versão final. As metodologias ativas

são incorporadas ao planejamento, principalmente a aula invertida e o desenvolvimento de projetos. A experimentação de aplicativos digitais enriquece as práticas e incentiva que sejam incorporadas em todas as fases do curso, do planejamento à avaliação.

Alguns depoimentos mostram as mudanças que o curso está provocando nos estudantes:

Não tinha afinidade com cursos online e o uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos. ... o curso me trouxe para essa realidade. Com certeza acrescentou bastante a minha formação e irá trazer modificações positivas na minha prática docente. Inquietações boas surgiram.

O curso é incrível. Atual, dinâmico e intenso.

Este curso proporcionou mudanças significativas na minha atuação como professora da formação de professores.

O curso foi surpreendente, na medida em que utilizou nas práticas propostas a metodologia ativa, isto é, eu pude vivenciar como é aprender de forma colaborativa. Esta experiência pessoal me auxiliará na prática destas metodologias junto aos meus alunos. Pude perceber, em diversas e variadas situações, como no sentimos diante de dificuldades no aprendizado e como este sentimento nos outros colegas é expressado de diferentes formas.

Apesar de não nos conhecermos pessoalmente, ficamos como sendo velhos conhecidos, e a cada momento aquele que sabia um pouco mais dividia o seu saber com o outro. A atenção dos professores nas diversas plataformas de comunicação foi fantástica! Minha maior motivação foi o contato com as Metodologias Ativas.

Excelente curso. Creio ter atingido o objetivo e proporcionou aos alunos um Curso a distância diferente, comprometido com a aprendizagem e com material didático riquíssimo. Outro fato que merece destaque foram os vários canais de comunicação e interação: facebook, whatsapp, hangout, e-mail.

O curso é uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento da minha prática docente a qual gosto muito de realizar. Acredito que muitos professores precisem fazer esse curso, assim como experimentá-lo.

Depoimentos sobre a produção de conhecimento e novas práticas:

Este curso proporcionou mudanças significativas na minha atuação como professora.

A maior parte das tecnologias apresentadas e das metodologias (sala de aula invertida, PBL) eu não conhecia. Por isso, achei o curso difícil. Não será qualquer professor que dará conta de fazê-lo. Mas é um difícil que faz você ir atrás do conhecimento. Tanto que é possível realizá-lo.

O que posso assegurar é que desenvolvi competências que antes do curso, não tinha. O que me encorajou para seguir pesquisando, após o encerramento do curso.

Dentre elas Sala invertida, Aprendizagem baseada em projetos, Aprendizagem baseada em problemas - não são novas, mas inovadoras como foram apresentadas.

Nossa, a lista é grande... Vamos lá...Sobre as tecnologias: Symbaloo; Edpuzzle; PowToon; Snip; Padlet... esses foram os que mais me encantaram; Sobre as metodologias: os famosos fóruns e as webconferências; O google docs e a possibilidade de trabalho colaborativo de fato é um grande propulsor de participação ativa. Além da infinidade de hiperlinks.

Eu não conhecia o Padlet, os mapas conceituais e o symbaloo, ferramentas que já iniciei a utilização e gostei muito! Alguns outros conhecia mas não havia experimentado e também foi de grande valia como o Blog!

Utilizarei como metodologias ativas a criação de um ambiente virtual onde possa discutir os conceitos e casos clínicos com os alunos, bem como aprender com toda esta interação!

O que ficou de importante nas metodologias ativas é que o professor orienta para que o aluno seja o sujeito do seu próprio conhecimento. E, para isso, as tecnologias digitais contribuem essencialmente devido à grande variedade de opções, tais como, mapas mentais, wikis, ferramentas de compartilhamento de vídeos, fotos, redes sociais, em sua grande maioria disponíveis em computadores, tablet's e smartphones. Muitas dessas ferramentas eu já conhecia, sem, entretanto, utilizar nos cursos que formatamos.

Particularmente ter o curso de forma autoral foi muito válido, aprender fazendo é mais significativo e está de acordo com as metodologias ativas, mas o padlet e o blog foi bem desafiador e gratificante.

Já iniciei o uso do Blog e alternei o uso do power point com o Prezi. Pretendo usar o padlet e os mapas conceituais, porém tenho dificuldade em baixar o Sobex, por isso optei pelos recursos do google drive.

Continuarei a utilizar o blog, mas agora com mais recursos e uma perspectiva mais informada.

O tema que mais contribuiu para a minha prática foi o projeto de vida associado ao plano de curso, pois tem que ter significado prático, para o aluno.

Eu gostei muito da abordagem do portfólio pessoal de aprendizagem, do mapeamento das trilhas de aprendizagem, unindo tudo isso a um blog, ao Symbaloo, a mapas mentais, mapas conceituais, enfim, inúmeras ferramentas indicadas.

A aprendizagem colaborativa é muito importante, pois une as pessoas distantes fisicamente e a atenção dada pelos professores foi fundamental. A cooperação entre os alunos da turma. Cada um com suas facilidades/dificuldades, houve muita colaboração. Isso foi muito valioso.

Os depoimentos mostram as transformações que os professores experimentaram nas suas práticas e como as tecnologias digitais podem ajudá-los a tornar o processo de ensinar muito mais atraente e participativo.

CONCLUSÃO

A questão principal de pesquisa é como aproveitar todo o potencial das tecnologias na formação rápida de professores para que modifiquem sua prática docente. Um dos caminhos é aprender por homologia de processos: os cursos de formação de professores adotam metodologias ativas e as mesmas tecnologias são usadas para ensiná-los na prática. Esse é o propósito do Curso de Extensão Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas: acelerar, em um curto tempo, de forma intensa e ativa, o processo de percepção e de aplicação das estratégias para motivar os alunos, envolvê-los, torná-los o centro da aprendizagem, avaliá-los de forma mais coerente a partir da reflexão sobre suas práticas, desenvolvendo novos projetos.

Os resultados são muito satisfatórios e auspiciosos, porque apontam que os programas de formação mais básica, como Pedagogia, Licenciaturas e Pós-graduações de formação docente, se seguirem as mesmas premissas, poderão transformar a forma como são oferecidos aos estudantes e desenvolver todas as competências necessárias para ser bons profissionais no século XXI.

REFERÊNCIAS

AVIDOV-UNGAR, O.; ESHET-ALKALAI, Y. [org.] Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools. **Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects**, 7(1), 291-303. INFORM., 2011. Disponível em: <<http://www.editlib.org/p/44745/>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

BRETAG, R. **Evolution of the Multidimensional Learning Space Vision**. 2011. Disponível em: <<http://www.ryanbretag.com/blog/2011/07/evolution-of-the-multidimensional-learning-space-vision/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

- BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.
- CASTELLS, M. **Sociedade em rede**. A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. v.1. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CLARK, T. **The Components of a Digital Age Learning Ecosystem**. 2015. Disponível em: <<https://byotnetwork.com/2014/07/06/the-components-of-a-digital-age-learning-ecosystem/>>. Acesso em: 20 mar. 2016
- CRUZ, D. M. Letramento midiático na educação a distância. In: Fernando Selmar Rocha Fidalgo; Wagner José Corradi; Reginaldo Naves de Souza Lima; André Favacho; Eucídio Pimenta Arruda. (Org.). **Educação a distância: meios, atores e processos**. 1. ed. Belo Horizonte: CAED UFMG, 2013, v. 1, p. 85-93.
- CUNNINGHAM, C. A. **Transforming schooling through technology: Twenty-first-century approaches to participatory learning**. *Education and Culture*, 25(2), 46-61. 2009.
- EDUCALAB. **Competencia digital**, 2013. Disponível em: <<http://educalab.es/intef/tecnologia/competencia-digital>>. Acesso em: 20 Mar. 2016
- HARASIM, L. et al. **Network learning: a paradigm for the twenty-first century**. (Learning network. A Field Guide to Teaching and Learning Online). Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.
- HERRINGTON, J.; REEVES, T.; OLIVER, R. **A guide to authentic e-learning**. New York: Routledge, 2010.
- MEDINA RIVILLA, A.; MEDINA, J. A.; SÁNCHEZ ROMERO, C. **La comunicación didáctica en la tutoría virtual**. ETD: Educação Temática Digital, ISSN-e 1676-2592, Nº. Extra 12, 2011 (Ejemplar dedicado a: Número Especial: "Tecnologias na educação"), págs. 12-30. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856211>>. Acesso em: 12 Abr. 2016
- MEYERS, N. M.; NULTY, D. D. How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking, and learning out-comes. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, [S.l.], v. 34, n. 5, p. 565-577, 2009.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054. 2006.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas*. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 12 Mar. 2016.
- SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

A FORMAÇÃO CORPORATIVA E OS MOOCS

impacto da implementação dos cursos abertos

Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra
Sannya Fernanda Nunes Rodrigues
Eliza Flora Muniz Araújo
Francilene Duarte Santo Queiroz

Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra é Doutora em Fitopatologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professora de Microbiologia Geral pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). *E-mail:* ilka.tt@gmail.com

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues é Doutora e Mestre em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro (UA/Portugal). Coordenadora da Equipe de Design Educacional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/UEMANET). *E-mail:* rodriguessannya@gmail.com

Eliza Flora Muniz Araújo é Mestre em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira (UMA/Portugal) e Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordenadora da Assessoria Técnica do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMA/UEMANET). *E-mail:* eliza.uemanet@gmail.com

Francilene Duarte Santo Queiroz é Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT/Portugal). Professora do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). *E-mail:* francilene.duarte@gmail.com

INTRODUÇÃO

Após quase um ano de implementação da plataforma de cursos abertos da Universidade Estadual do Maranhão, com a oferta de 11 MOOCs (*Massive Open Online Course*), sentiu-se a necessidade de mensurar o alcance desta iniciativa educativa de acesso ao conhecimento. Pretendeu-se investigar até onde se conseguiu chegar com a oferta dos cursos de Negociação, Bioética, Empreendedorismo, Gestão com Pessoas, Dificuldades de Aprendizagem, Marketing e Varejo, Ética Profissional, Princípios de Mineração, Desenvolvimento Humano, Relações Internacionais e Direito Administrativo. Também pretendeu-se investigar quais razões possibilitaram atingir os resultados que se encontram apresentados no corpo deste artigo, visto que a divulgação tem sido apenas local e em eventos científicos da área de educação.

Apresenta-se a seguir o referencial teórico que permitiu perceber qual o atrativo dos cursos abertos e sua potencialidade educativa. Além disso, apresentaremos a amplitude destes cursos no Maranhão, no Brasil e no mundo, mas mais especificamente no Maranhão, que receberá destaque mediante apresentação de quadros e tabelas que mostram a magnitude dessa ação, constituindo olhares internos sobre os impactos dessa nova modalidade de aprendizagem *online*.

Nesse sentido, este trabalho trouxe a percepção da grandeza dos cursos abertos promovidos pela Universidade Estadual do Maranhão quanto às oportunidades de aprendizagem às pessoas dispersas em diferentes lugares do mundo, reafirmando, assim, o primoroso papel dos MOOCs: democratizar o acesso ao conhecimento legitimado pela academia.

A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA, AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS), EAD E OS MOOCS

A origem da palavra autonomia (“autônomo” do grego *autos* = eu mesmo, si mesmo; *nomos* = lei, norma, regra) relaciona-se a códigos de conduta. Segundo Chauí (2000, p. 338), “o sujeito autônomo é aquele que tem o poder para dar a si mesmo a regra, a norma, a lei, é autônomo e goza de autonomia e liberdade”.

Para Freire (1996, p.59), o valor moral que subjaz ao papel da Educação tem uma dimensão maior ainda, pois, para o autor, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. A maneira como o termo aparece associado à dignidade humana evidencia a importância da elaboração criteriosa de programas voltados ao desenvolvimento autônomo do sujeito que aprende.

O estudante autônomo, por sua vez, é aquele que consegue fazer a ponte com o professor e com os recursos midiáticos e compreende que para existir aprendizagem é necessário criatividade, disciplina de estudo e comportamentos que o auxiliem a alcançar os seus objetivos. A formação do estudante autônomo demanda não somente que ele esteja no centro do processo de aprendizagem, mas que atenda às especificidades dos indivíduos, qualquer que seja o segmento populacional a que pertença. No que tange à Educação a Distância (EaD):

A ideia de autoaprendizagem [...] é, no entanto, crucial para a educação a distância: muito mais do que no ensino convencional, onde a intersubjetividade pessoal entre professores e alunos e entre os estudantes promove permanentemente a motivação, na EAD o sucesso do aluno (isto é, a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo. (KEEGAN apud BELLONI, 2003, p. 30).

Tal reflexão vem corroborar com a discussão da autonomia concebida na EaD, onde o estudante pode conduzir seus próprios passos, movido pela própria vontade e submetido à própria inteligência, pois, mais que um mero diferencial, é condição *sine qua non* para o sucesso do projeto. Nesse sentido faz-se necessário, também, refletir sobre:

As NTICs são fundamentalmente aquelas [...] que permitem a estocagem e a transmissão de informações em quantidade, qualidade e velocidade inéditas na história da humanidade e que têm como característica essencial a “imaterialidade” de sua matéria-prima, a informação. (BELLONI, 2003, p. 65).

Na educação a distância, assim como em todo o contexto educacional, as discussões giram em torno das novas tecnologias da informação e comunicação, inserindo-se aí um componente extremamente importante – a interatividade, que brotou com a evolução dos computadores e suas interconexões.

Segundo Lévy (1999, p. 79), interatividade é traduzida como “[...] a participação ativa do beneficiário de uma transição de informação”. Para o autor, quem recebe a informação, ou seja, o receptor, jamais será passivo, e, mesmo diante de uma televisão sem controle remoto “[...] o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre diferente de seu vizinho”.

Em que pesem todas as críticas sobre a educação a distância, notadamente, quando se trata da educação *online*, os Moocs chegam com toda força, demonstrando as novas possibilidades de troca de informações das tecnologias digitais corroborando a ideia de que a interatividade é emergencial e necessária para o democratização da educação.

É notório que a educação, pouco a pouco, vem se apropriando dos benefícios das tecnologias. A EaD tem sido uma grande beneficiária das tecnologias, e, efetivamente, tem sido capaz de transcender as barreiras do espaço-tempo.

A implementação das NTIC nas atividades educacionais na EaD representa uma revolução em termos de inter-relacionamento, proporcionando-lhe um caráter comunicativo único. Desta forma, pode-se constatar com Villardi que a EaD:

Amplia-se para uma perspectiva de comunicação múltipla entre sujeitos em ambientes distintos, promovida a partir de um processo sistemático de trocas e assistência permanente. Assim, se até então as condições para essa interação múltipla se restringiam à presença física dos atores envolvidos, por meio da telemática passou a ser possível construir ambientes virtuais de interação multidirecional, que promovem a colaboração e a cooperação entre os sujeitos envolvidos, embora preservando a característica básica de **o aluno ser o protagonista de seu próprio aprendizado, a partir de suas especificidades e de seu ritmo individual**. (VILLARDI, 2005, p. 55, grifo nosso).

Essa constatação nos leva à análise das possibilidades oferecidas pelas TICs ao universo da EaD. Identificar as ferramentas disponíveis para uso educacional é o primeiro passo para desenvolver ações que atendam às especificidades e o ritmo individual de qualquer público que se deseje atingir. Segundo Moran (2005, p.07), a EaD apresenta um sem número de possibilidades em termos de combinação de soluções pedagógicas capazes de serem adaptadas a cada tipo de aluno, conforme suas necessidades.

Comunidades de aprendizagem locais podem se tornar partes integrantes de uma infraestrutura global de aprendizagem, dando ên-

fase ao fato de que o aprendizado ocorre além das fronteiras da sala de aula e continua de forma permanente através da vida de cada pessoa. (RAJ, 2001, p. 35).

O uso das TICs em programas de EaD proporciona o instrumental necessário para a concretização de um processo efetivo de aprendizagem colaborativa. No entanto, Belloni (2003, p. 73) ressalta: “tudo depende da pedagogia de base que inspira e orienta estas atividades: a inovação ocorre muito mais nas metodologias e estratégias de ensino do que no uso puro e simples de aparelhos eletrônicos.” As estratégias e metodologias a serem adotadas em tais projetos dependem de um profundo conhecimento acerca dos processos de interação e interatividade entre os elementos envolvidos na ação educativa.

Nessa perspectiva, Belloni (2003, p. 58) esclarece a diferença entre interação e interatividade. A autora considera que a interação é uma ação recíproca entre dois ou mais atores, e entre eles ocorre intersubjetividade, ou seja, encontro de sujeitos, que pode ser direta ou indireta (mediatizada). Interatividade pode significar a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, etc.) ou a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber, em troca, uma “retroação” da máquina sobre ele.

O MOOC é uma modalidade de aprendizagem digital aberta, com fins de disseminação de conhecimento sem direcionamentos quanto à participação, podendo ou não ser certificada. Poderia ser chamada de experiência emergente, pois foge do design usual do ensino superior, seja ele presencial ou a distância, pondo todo seu enfoque na aprendizagem livre dos conhecimentos pelos seus participantes.

O MOOC surpreende, assim, por ser um modelo diferente de ensinar e aprender e que permite aprender em qualquer lugar e a qualquer hora, sem a presença de um moderador formal, cabendo a todos os participantes o papel de moderadores e retro alimentadores das discussões. Portanto, o maior desafio está em tornar esta modalidade um espaço colaborativo de produção de conhecimentos, o que exige dos participantes clareza das competências comunicativas e cognitivas para alimentar uma comunidade de colaboração.

Tomando como referência a Teoria da Distância Transacional de Moore (1993), a transação denominada EaD acontece na relação entre docentes e discentes num local que possui

como característica especial a separação entre os interagentes. Por conseguinte, essa separação produz diferentes comportamentos de estudantes e professores, interferindo tanto no ensino quanto na aprendizagem. O autor então explica que “Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional.” (MOORE, 1993, p. 1).

Dá a necessidade do entendimento que os educadores e a sociedade precisam ter sobre o alcance e influência das tecnologias, de forma a não aceitar de forma ingênua e passiva. No caso dos cursos abertos, oferecidos pela Universidade Estadual do Maranhão, os conteúdos são estudados de forma livre pelo cursista, mas sempre numa perspectiva crítica.

Para promover o aprofundamento das discussões, os cursistas participam de fóruns de discussão à disposição no ambiente virtual, onde discutem os conteúdos disponibilizados, trocam informações e conhecimentos. Os cursos priorizam a autoavaliação pelo participante, uma vez que oportuniza o esforço da aprendizagem autônoma. Ao mesmo tempo, a interação aluno-aluno é valorizada, favorecendo a troca de conhecimentos e experiências.

A partir dos elementos do curso, o estudante tem em mãos condições de desenvolver as atividades propostas. As atividades são resolvidas em um fórum de perguntas e respostas. Após postar sua resposta, o aluno tem acesso a uma resposta padrão, elaborada pelo professor conteudista, bem como às respostas dos demais colegas, permitindo ao cursista a comparação da sua resposta com a do professor e seus pares.

Os cursos priorizam a autoavaliação entre os participantes, na medida em que oportuniza aos participantes avaliarem seu desempenho conforme as habilidades e competências a serem desenvolvidas no curso. E também prioriza a coaprendizagem, por meio da valorização da interação cursista-cursista, favorecendo a troca de conhecimentos e experiências.

Os cursos são construídos numa proposta pautada em metodologia flexível, que se reflete na possibilidade de os cursistas poderem acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no momento que acharem conveniente, assim como coaprenderem com os pares, mediante a participação nos fóruns. O acesso ao curso é feito através de um rápido cadastro e a criação de um perfil para o AVA, onde ficam disponibilizadas as mídias produzidas para cada curso.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza quantiquantitativa, cujo foco é avaliar o resultado do impacto dos cursos abertos ofertados pela Universidade Estadual do Maranhão, no que diz respeito ao alcance dos cursos, em termos da procedência dos participantes e do quantitativo de inscritos. O *lócus* do estudo foi a plataforma virtual de onde foram extraídos dados e informações disponíveis sobre os cursos.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O planejamento e a implementação dos cursos abertos da Universidade Estadual do Maranhão envolvem uma equipe multidisciplinar, constituída por diferentes profissionais, a saber: *Designer Pedagógico*, *Designer de Ambiente Virtual de Aprendizagem*, Programador de AVA, Professor Conteudista (da área de cada curso), *Designer Gráfico* e *Designer de Produção Audiovisual*.

No que diz respeito às etapas de trabalho, destacam-se as principais: concepção do curso (conteúdo, sistemática e avaliação); produção e organização de conteúdo; elaboração de arte e *design* gráfico; desenvolvimento do ambiente virtual de aprendizagem; e divulgação e lançamento do curso.

Os cursos abertos de Negociação, Bioética e Empreendedorismo foram lançados, respectivamente, em junho de 2014, dezembro de 2014 e fevereiro de 2015. Concomitante ao lançamento do Curso de Negociação, foi lançada também uma plataforma *online* exclusiva para os cursos abertos da Universidade Estadual do Maranhão (<http://www.cursosabertos.uema.br>). A partir daí, os cursos iniciaram uma trajetória de ascensão, chegando a janeiro de 2016 com mais de 08 cursos em funcionamento. Essa é, portanto, a primeira investida da instituição no universo dos MOOCs e uma ação inédita e pioneira na região nordeste.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 com os cursos e seus respectivos objetivos.

Quadro 1 – Apresentação dos objetivos dos Cursos Abertos disponíveis atualmente na plataforma aberta da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

CURSO	OBJETIVO
NEGOCIAÇÃO	Promover a difusão de conhecimentos na área de negociação, no que tange ao desenvolvimento do negociador ideal.
BIOÉTICA	Identificar os eventos que originam a bioética, seus paradigmas, enfoques, vertentes e princípios, analisando e discutindo as principais questões da bioética na atualidade.
EMPREENDEDORISMO	Disponibilizar conhecimentos focados nas possibilidades empreendedoras de maneira a dar condições e autonomia de construção de um negócio.
DIREITO ADMINISTRATIVO	Compreender os principais conceitos e características do Direito Administrativo, suas fontes, seus princípios e sua aplicação diante do ordenamento jurídico brasileiro, bem como as diversas formas que se apresenta.
DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO	Compreender o desenvolvimento humano e sua relação com a Educação.
PRINCÍPIOS DE MINERAÇÃO	Conhecer o perfil mineral do Brasil e do Estado do Maranhão. Compreender os principais conceitos e termos técnicos utilizados, assim como as etapas desenvolvidas na mineração, os principais impactos e medidas de controle.
ÉTICA PROFISSIONAL	Proporcionar formação ética, visando à construção da autonomia moral e da capacidade crítica como meio da instrução do profissional para a ação cotidiana e para o enfrentamento das variadas situações da vida social.
MARKETING E VAREJO	Compreender os aspectos conceituais, metodológicos, processuais e decisórios que envolvem a gestão de marketing e sua aplicação no varejo.
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	Conhecer a concepção de dificuldades de aprendizagem, causas, tipos e formas de intervenção educacional.
GESTÃO COM PESSOAS	Identificar os subsistemas do Sistema de Gestão com Pessoas na Administração, seus aspectos legais e éticos, suas tendências e desafios, integrados aos objetivos de conquistar, manter e desenvolver pessoas e profissionais.
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	Introduzir e fomentar o debate acerca dos conceitos fundamentais que envolvem as Relações Internacionais

Fonte: Plataforma dos Cursos Abertos (2016).

Os conteúdos a serem estudados de forma livre pelos cursistas encontram-se disponíveis na plataforma, conforme visualizado na Figura 1:

Figura 1 – Disposição dos materiais didáticos dos Cursos Abertos da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA



Fonte: Plataforma dos Cursos Abertos (2015).

Quanto ao certificado de participação, este é só emitido a partir do registro da interação do estudante com as mídias elaboradas para os cursos. É disponibilizado de forma *online* para o participante, que poderá imprimi-lo conforme a sua conveniência.

Para os cursos de Negociação e Bioética, a certificação fica condicionada ao registro do progresso do aluno na realização das atividades avaliativas disponíveis no link “atividades”. No caso do Curso de Empreendedorismo e de outros posteriores a este, o processo sofreu alteração, ou seja, além de a certificação estar atrelada ao registro do progresso do aluno na realização das atividades avaliativas disponíveis no link “atividades”, exige-se também o acesso às unidades do caderno de estudos, às videoaulas, ao *podcast* e aos slides complementares.

Portanto, o processo de certificação se dá pelo registro do progresso do cursista no que tange à resolução das atividades. Responder todas as atividades propostas proporciona automaticamente o direito à certificação. No tocante a carga horária, a maioria dos cursos ofertados até aqui possuem 60 horas, mas existem outros com 45 horas.

É importante ressaltar que segundo o último levantamento realizado em março de 2016, a plataforma de cursos abertos da UEMA registrou um total de 54.835 pessoas que acessaram o site. Desse quantitativo, 32.198 encontram-se inscritas em algum dos cursos disponíveis. A seguir, apresenta-se o impacto dos cursos, destacando a data de criação e o registro atual de participantes em cada ação.

Tabela 1 – Números de inscritos nos cursos abertos da Universidade Estadual do Maranhão no comparativo do período de lançamento dos cursos e período atual

Nº	CURSO	DATA DE LANÇAMENTO DO CURSO	N. DE INSCRITOS NO PERÍODO DE LANÇAMENTO	N. DE INSCRITOS NO PERÍODO ATUAL	TOTAL
01	NEGOCIAÇÃO	18/06/2014	1.851	3.102	4.953
02	BIOÉTICA	11/11/2014	1.558	1.115	2.673
03	EMPREENDEDORISMO	25/02/2015	1.961	1.406	3.367
04	DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	20/05/2015	2.667	3.249	5.916
05	MARKETING E VAREJO	15/07/2015	1.425	620	2.045
06	GESTÃO COM PESSOAS	19/08/2015	2.773	1.443	4.216
07	ÉTICA PROFISSIONAL	09/10/2015	1.065	557	1.622
08	PRINCÍPIO DE MINERAÇÃO	03/11/2015	853	322	1.175
09	DIREITO ADMINISTRATIVO	10/11/2015	3.592	1.029	4.621
10	DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO	01/03/2016	1.310	07	1.317
11	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	09/03/2016	293	06	299
TOTAL			19.348	12.856	32.204

Fonte: Setor de Desenvolvimento de Tecnologia Educacional – DTE/UEMANET (2016).

De acordo com os dados do quadro 2, constatou-se a dimensão que tomou os cursos abertos da UEMA, considerando que sua ação foi além dos estados brasileiros, sendo visualizado por 50.000 pessoas, alcançando mais de 30.000 inscrições.

Quadro 2 – Impacto dos cursos abertos da Universidade Estadual do Maranhão

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
PAÍSES ESTRANGEIROS	27
PESSOAS QUE VISUALIZAM O SITE	54.835
PESSOAS CADASTRADAS NO SITE DOS CURSOS	32.198

Fonte: Setor de Desenvolvimento de Tecnologia Educacional – DTE/UEMANET (2016).

No sentido de perceber a opinião dos cursistas em relação aos MOOCs ofertados pela UEMA, foi realizado um levantamento junto aos comentários postados no fórum “Café Virtual”. Este espaço do Ambiente Virtual de Aprendizagem destina-se à interação livre entre os participantes dos cursos. Ali, o cursista pode interagir com seus pares e com os Assistentes dos cursos da Universidade, para troca de informações, elogios, críticas, dúvidas e sugestões.

Dessa forma, foram analisadas 83 postagens dos participantes dos cursos de Negociação, Bioética e Empreendedorismo, no período de junho de 2014 a abril de 2015. Esse quantitativo de mensagens permitiu aferir os principais tópicos destacados pelos estudantes em relação aos cursos. O quesito principal detectado foi o “conteúdo” – os participantes ressaltam a qualidade e a aplicabilidade dos conhecimentos compartilhados através dos objetos de aprendizagem. Aliás, nesse ponto, os materiais didáticos disponibilizados receberam elogios pela forma de apresentação, atualidade e facilidade de compreensão. Este é um componente forte, levando-se em consideração a diversidade do público inscrito nos cursos, que inclui alunos de ensino médio, estudantes universitários, alunos de pós-graduação e profissionais de diferentes áreas.

De abril de 2015 até o momento, precisou-se definir um grupo de pesquisa para acompanhar o impacto dos MOOCs, considerando o aumento de cursos e a multiplicação de acessos que se torna crescente a cada dia.

Outro aspecto apontado como ponto positivo diz respeito ao formato dos cursos, evidenciado pela difusão de conhecimentos úteis à sociedade, dispostos de forma dinâmica em materiais acessíveis e práticos. Não raro, os participantes reforçam a utilidade dos cursos no sentido do aprimoramento pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos dados pautada na discussão teórica expressa neste artigo, chegou-se à conclusão de que a iniciativa de promover o acesso ao conhecimento que circula no meio acadêmico para além dos muros da universidade, aos estudantes, aos profissionais liberais e à comunidade de modo geral, ou seja, a todos que buscam uma forma de aprimorar os seus conhecimentos, tem gerado um retorno positivo, também à Universidade.

Vale destacar que o alcance dos cursos abertos é maior do que o esperado, justificado, entre outras razões, pela sua gratuidade. Alia-se a isso o fato de ter um design de fácil navegação, atrativo e apresentado em cores e disposição lúdica.

Acrescente-se ainda que a sua estrutura se diferencia dos cursos abertos ofertados por outros provedores e instituições. Os cursos abertos da UEMA, além de fóruns e videoaulas, elementos centrais da grande maioria dos MOOCs oferecidos no Brasil e no mundo, ofertam fascículos, *podcasts*, cafés virtuais, slides e downloads de materiais, enriquecendo os recursos didáticos e formativos do curso.

Outro aspecto que merece ser destacado quanto à apreciação dos cursos da UEMA diz respeito à constituição de uma equipe coordenadora de MOOCs, responsável pelo monitoramento *online*, envolvendo questões técnicas e pedagógicas, sempre que as demandas são manifestadas.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas : Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 LTDA, 1999.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução:

José Manuel da Silva. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

MORAN, J. M. Tendências da educação on-line no Brasil. In: RICARDO, E. J. (org.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

RAJ, P. P. Tecnologias da informação e das comunicações: seu uso na educação a distância. *In*: ESTEVES, A. P.; OLIVEIRA, G. D. de (orgs.). **Educação a distância**: experiências universitárias. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

VILLARDI, R.; OLIVEIRA, E. G. de. **Tecnologia na educação**: uma perspectiva sócio- interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

AS VIDEOAULAS NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DO CEAD/UDESC

avaliação e produção terceirizada

Rafael Gué Martini
David Pereira Neto

Rafael Gué Martini é Doutorando em Ciências da 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 (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* rafael.martini@udesc.br

David Pereira Neto é Mestre em Design pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professor de Desenho e Animação do Campus Palhoça Bilingue do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). *E-mail:* davidpereiraneto@gmail.com

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2014 a equipe do Multi.Lab.EaD, responsável pelo desenho e produção de materiais didáticos do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UEDESC), produziu 12 videoaulas para o Curso de Pedagogia a Distância, em parceria com o Laboratório de Educação, Linguagem e Arte (LELA) e o Laboratório Integrado Multimídia (LIM) . Tal produção, relatada por Martini e Pereira Neto (2015), marcou a retomada do processo de realização de videoaulas no CEAD, e teve sua continuidade firmada pelo Edital 0754-2015, pelo qual foi contratada empresa terceirizada para produção de 71 novas videoaulas.

Esse capítulo apresentará os principais resultados do uso das 12 videoaulas produzidas pela equipe interna do CEAD/UEDESC e, como consequência desta iniciativa, relatará o processo de especificação e produção das videoaulas contratadas via Edital.

Também será abordada a perspectiva da produção de videoaulas como um processo de formação dos professores e equipe envolvida. Esta formação contínua foi possível devido à forma como o processo foi conduzido, sempre em ciclos de investigação/ação que possibilitaram o constante aperfeiçoamento das técnicas e resultados obtidos.

VIDEOAULAS PRODUZIDAS PELA EQUIPE INTERNA CEAD/UEDESC

Conforme descrito em Martini e Pereira Neto (2015), as videoaulas produzidas pela equipe interna do CEAD/UEDESC seguiram etapas similares ao processo de elaboração de sistemas de instrução (ISD) apresentado por Moore e Kearsley (2013): 1) reconhecimento do problema; 2) definição de formatos de estruturas gerais; 3) planejamento e produção; e 4) avaliação dos resultados. A etapa de avaliação foi dividida em três fases e seus resultados são apresentados a seguir.

Entrevistas semi-estruturadas em grupo

Concomitante às demais fases da avaliação foram realizadas visitas a polos de apoio

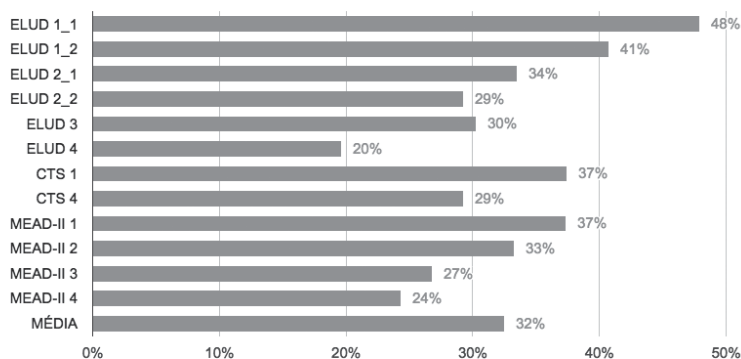
presencial previamente consultados na etapa de reconhecimento do problema (MARTINI; PEREIRA NETO, 2015). Para as entrevistas foram considerados os seguintes tópicos: Duração das videoaulas; Formato; Linguagem; Conteúdo; e Sugestões Gerais.

De maneira geral, os acadêmicos presentes durante as visitas, que já haviam assistido às aulas, expressaram satisfação em utilizá-las durante os estudos das disciplinas, considerando-as adequadas quanto a todos os tópicos propostos. O índice de acesso às videoaulas, expresso entre os entrevistados na ocasião, era de aproximadamente 30%.

Acesso às videoaulas

Além do índice expresso pelas turmas visitadas, foram extraídos relatórios de **Participação do curso**¹ no Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - utilizado pela UDESC). A média geral de acesso às páginas das videoaulas foi de 32% dos acadêmicos, considerando todas as disciplinas envolvidas. O Gráfico 1 apresenta a porcentagem individual de cada videoaula por turma/disciplina. O percentual foi calculado de acordo com número de alunos por disciplina: Educação Lúdica (ELUD), 793; Metodologia da Educação a Distância II (MEAD-II), 773; Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), 795.

Gráfico 1 – Índice de acesso às videoaulas no semestre de 2015.1



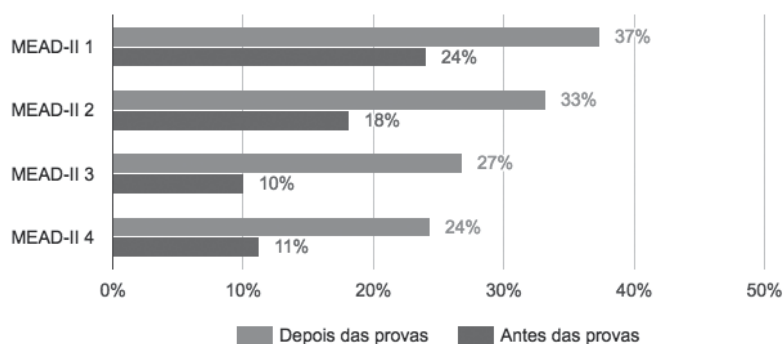
Fonte: Relatórios de participação do curso, Moodle UDESC (2015).

1 Relatório regularmente disponibilizado pelo Moodle, gera dados de acesso dos usuários inscritos nas disciplinas aos recursos ofertados nela. Indica a quantidade de acessos de cada usuário, mas não o tempo de permanência no recurso, nem a forma de utilização (se iniciou o vídeo por exemplo).

Pode-se perceber ao comparar os dados das disciplinas um declínio no índice de acesso. A primeira videoaula de MEAD-II, por exemplo, tem maior índice de acesso que a videoaula do segundo capítulo da mesma disciplina, e assim por diante. Este padrão pode ser percebido nas três disciplinas e pode indicar um desinteresse gradativo pelo recurso. Mais adiante retomaremos a questão.

Outro comportamento dos acadêmicos pôde ser aferido ao comparar os acessos antes e depois do período de provas de cada disciplina: o aumento no índice de acessos no período próximo das provas sugere que os acadêmicos utilizaram os novos recursos como material de estudos complementares. Isso vai ao encontro dos anseios expressos pelos acadêmicos em visitas aos polos durante a etapa de reconhecimento do problema, momento que declararam utilizar as gravações das webconferências - por falta de material mais objetivo - para revisão dos conteúdos. A disciplina de MEAD-II, por exemplo, teve um aumento médio de 14% nos acessos no período imediatamente anterior às provas, conforme apresenta o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Índice de acesso às videoaulas de MEAD-II no semestre de 2015.1

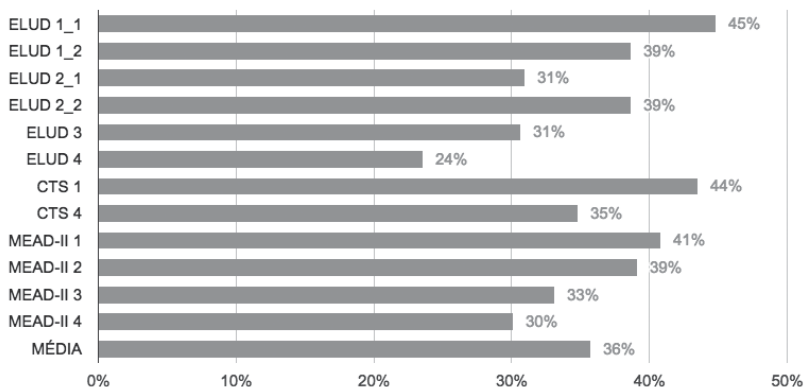


Fonte: Relatórios de participação do curso, Moodle UDESC (2015).

Os mesmo padrões - índice de acesso decrescente dentre as disciplinas e aumento no acesso após o período das provas - pode ser observado ao longo do semestre seguinte, em 2015-2. Cabe destacar, contudo, que os dados referentes a esse semestre foram recolhidos com o Edital para produção das novas videoaulas já em andamento. Neste segundo semestre com uso das videoaulas verificou-se uma média de acesso de 36%.

Confira o gráfico por disciplina:

Gráfico 3 – Índice de acesso à URL das videoaulas no semestre de 2015.2



Fonte: Relatórios de Participação do curso, Moodle UDESC (2015).

Percebe-se com isso uma constância no interesse das turmas pelas videoaulas e um comportamento similar no uso deste recurso para revisar o conteúdo para as provas. No entanto, esses ainda são dados de acesso às videoaulas produzidas internamente, pelo CEAD/UDESC. Posteriormente, a partir dos dados de acesso dos semestres 2016-1 e 2016-2, avaliaremos os índices relacionados às novas videoaulas realizadas pela produtora externa. Assim poderemos comparar o interesse e acesso entre os dois modelos implementados e verificar a eficiência de cada um deles.

Questionários

Após a realização de dois pré-testes, um com a equipe de professores do CEAD/UDESC, outro com alunos de um dos polos entrevistados (9 respostas de 31 alunos), a versão final do questionário foi disponibilizada no AVA da disciplina de MEAD-II². Durante cinco semanas antes do término do semestre (junho a julho de 2015), 152 acadêmicos, voluntariamente e de forma anônima responderam o questionário, composto por 18

² Apesar de estar disponibilizada na disciplina de MEAD-II, o questionário solicitava que o participante considerasse as videoaulas das três disciplinas em suas respostas. Imagens de quadros das disciplinas foram apresentados na página inicial do questionário para deixar essa condição mais clara.

itens, divididos entre questões de percepção de satisfação (8) e de adequação (10) das videoaulas. Por tratar-se de avaliação da percepção dos usuários a respeito do material, optou-se por utilizar escala *Likert* de 4 pontos (discordo completamente; discordo; concordo e concordo plenamente). As afirmações de percepção de satisfação (1.1 a 1.8) foram baseadas no questionário apresentado por Donkor (2011). A Tabela 1 apresenta estas questões e seus respectivos índices de resposta.

Tabela 1 – Respostas ao questionário de percepção de satisfação no uso das videoaulas, aplicado em 2015.1

[TEXTO] Este questionário tem como objetivo avaliar sua *percepção de satisfação* ao utilizar as Videoaulas dos Cadernos Pedagógicos. Considere nessa pesquisa as videoaulas das disciplinas da 8a Fase, CTS, ELUD e MEAD-II.

QUESTÃO	DISC. COMP.	DISC.	CONC.	CONC. COMP.	TOTAL
1.1) Eu considero as videoaulas de conteúdo agradáveis.	1 (1%)	3 (2%)	76 (50%)	72 (47%)	152
1.2) As videoaulas de conteúdos contribuíram muito para minha aquisição de conhecimento relativo a disciplina.	1 (1%)	2 (1%)	73 (48%)	76 (50%)	152
1.3) Eu considero as videoaulas de conteúdo eficazes para alcançar os objetivos de aprendizagem.	1 (1%)	5 (3%)	76 (50%)	70 (46%)	152
1.4) Eu descreveria as videoaulas como sendo muito interessantes.	1 (1%)	4 (3%)	83 (55%)	64 (42%)	152
1.5) Eu recomendaria as videoaulas para meus colegas assistirem.	1 (1%)	3 (2%)	75 (49%)	73 (48%)	152
1.6) As videoaulas me fizeram dedicar mais tempo de estudo aos conteúdos da disciplina.	2 (1%)	8 (5%)	68 (45%)	74 (49%)	152
1.7) As videoaulas me estimularam a pesquisar mais sobre o conteúdo da disciplina.	0	11 (7%)	82 (54%)	59 (39%)	152
1.8) Eu estou satisfeito(a) com meu aprendizado a partir das videoaulas.	1 (1%)	8 (5%)	78 (51%)	65 (43%)	152

Fonte: Relatório de respostas extraído do Moodle (2015).

O questionário de percepção de adequação, também apresentado na forma de afirmações a serem respondidas em escala *Likert* de 4 pontos, foi dividido em três eixos (descritos aos participantes): 2.1 e 2.2 questões a respeito da **duração**; 2.3 e 2.4, **conteúdo**; e 2.5 a 2.10 afirmações a respeito da percepção de adequação da **linguagem e formato** das videoaulas.

Tabela 2 – Respostas ao questionário de percepção de adequação das videoaulas, aplicado em 2015.1

[TEXTO] As questões a seguir têm como objetivo avaliar sua *percepção da adequação* das Videoaulas dos Cadernos Pedagógicos como objetos de aprendizagem. Considere nessa pesquisa as videoaulas das disciplinas da 8a Fase, CTS, ELUD e MEAD-II.

QUESTÃO	DISC. COMP.	DISC.	CONC.	CONC. COMP.	TOTAL
2.1) A duração das videoaulas está de acordo com minha disponibilidade de tempo.	1 (1%)	12 (8%)	81 (53%)	58 (38%)	152
2.2) Assisti por completo as videoaulas que acessei.	0	13 (9%)	67 (44%)	72 (47%)	152
2.3) A quantidade de informação está adequada à duração de cada videoaula.	1 (1%)	21 (14%)	89 (59%)	41 (27%)	152
2.4) A abrangência da informação nas videoaulas está adequada ao conteúdo do Capítulo ou Seção abordada.	0	20 (13%)	87 (57%)	45 (30%)	152
2.5) A linguagem utilizada pelo professor proporcionou compreensão do conteúdo.	0	7 (5%)	83 (55%)	62 (41%)	152
2.6) O monitor ao lado do professor auxilia na compreensão dos conteúdos.	0	8 (5%)	83 (55%)	61 (40%)	152
2.7) As informações dentro do monitor estavam legíveis.	1 (1%)	11 (7%)	82 (54%)	58 (38%)	152
2.8) As apresentações, infográficos e animações auxiliaram na compreensão do conteúdo.	0	3 (2%)	83 (55%)	66 (43%)	152

2.9) O formato está dinâmico o suficiente para atrair e manter minha atenção.	0	16 (11%)	78(51%)	58 (38%)	152
2.10) De maneira geral, a videoaula está adequada ao tipo de conteúdo abordado.	0	8 (5%)	87(57%)	57 (38%)	152

Fonte: Relatório de respostas extraído do Moodle (2015).

Pode-se observar que, de maneira geral, as respostas à percepção de satisfação no uso das videoaulas teve respostas mais positivas que a percepção de adequação. Os itens 2.3 e 2.4, que tratam da quantidade e abrangência da informação apresentaram os maiores índices de discordância, 13% e 14%. Em um item de resposta complementar a questão 2.4, com o texto **Caso discorde ou discorde totalmente com a afirmação 2.4 (abrangência da informação), você considera que a videoaula**, observou-se os seguintes índices de respostas:

- a. Deve abordar mais conteúdos do respectivo Capítulo ou Seção: 28 (43%);
- b. Deve abordar menos conteúdos do respectivo Capítulo ou Seção: 4 (6%);
- c. Nenhuma das opções: 33 (51%).

Comentários dos questionários

Além das questões de percepção, havia um espaço para comentários livres. Um total de 85 (55%) acadêmicos submeteram comentários nos questionários de avaliação das videoaulas³. Por se tratar de espaço de livre redação, pode-se perceber comparações com outros materiais didáticos ofertados nas disciplinas:

Achei muito mais interessante as videoaulas, pois elas eram mais objetivas do que as webs, que muitas vezes são longas e que por problemas técnicos no polo, ou barulho, acabamos não prestando muita atenção, mesmo assistindo em casa levamos um tempo muito longo e que muitas vezes era só repetido o que estava escrito nos slides, não eram estimulantes. Assim as videoaulas, não eram extensas e na minha opinião muito melhor de compreender as questões

³ Os depoimentos estão publicados em PEREIRA NETO (2015).

referentes ao caderno, foi uma pena que só obtivemos dessa tecnologia nesta fase, mas obrigado por tudo. (Estudante 01)

Outros comentários reforçaram o potencial uso das videoaulas como material de estudos para as provas:

[...] gostei muito e revi várias vezes para estudar para as provas e confecção de trabalhos, excelentes para meu conhecimento. (Estudante 02)

Entre os aspectos positivos das videoaulas elencados nos comentários estavam: facilitação a compreensão do conteúdo; ajuda no estudo para as provas; síntese dos conteúdos com objetividade; bom tempo de duração; comparação com as webconferências.

Os comentários negativos foram acompanhados também de sugestões de mudança:

As vídeoaulas poderiam ser mais interessantes se o professor não falasse tudo aquilo que já está no caderno pedagógico, pois o professor apenas lê o que já tivemos a oportunidade de ler, exatamente igual, sem nenhuma vírgula a mais. Enfim, acredito que se o professor trouxesse para a vídeo aula uma outra abordagem menos mecanizada, menos "jornal nacional", trazendo outras falas que não sejam aquelas já lidas no Caderno Pedagógico da disciplina, com certeza contribuiriam muito mais para o processo de aprendizagem do aluno. (Estudante 03)

Entre as críticas e sugestões de melhoria, destacaram-se as seguintes sugestões: aumentar a extensão/duração das videoaulas; trazer exemplos práticos além dos conteúdos do caderno pedagógico; mais entretenimento e menos leitura/locução; problemas de dicção e apresentação do professor.

O maior número de comentários positivos reflete a satisfação geral dos alunos com as videoaulas. Os comentários apresentando os aspectos positivos indicam um acerto quanto à escolha deste conteúdo. Como as outras observações são sobre o formato, considerando o tempo adequado e comparando com os recursos audiovisuais anteriores, as webconferências (ao vivo e gravadas), se confirma o que já havia sido levantado na etapa de reconhecimento do problema, os recursos audiovisuais disponíveis necessitavam de revisão (MARTINI; PEREIRA NETO, 2015).

Nos aspectos negativos, a inadequação de tempo e a necessidade de mais conteúdos além do que consta nos cadernos pedagógicos, foram os principais comentários. Com relação ao tempo de duração há que considerar que o meio audiovisual não é adequado para aprofundar os temas, devido ao seu formato (WATTS, 1992). Também consideramos o que indica a bibliografia sobre a duração ideal para que o maior número de alunos consiga assistir os vídeos (GUO, 2015). Na verdade, a fala de outro aluno complementa esta ideia ao indicar que a videoaula «é um recurso bem importante para suscitar debates em sala e estimular o aprofundamento dos estudos» (PEREIRA NETO, 2015). Já a observação sobre o conteúdo é bem pertinente e já foi contemplada na produção das próximas videoaulas. Houve uma previsão de tomadas externas para complementar o conteúdo dos cadernos pedagógicos com exemplos práticos e depoimentos externos, para dinamizar mais o conteúdo e contemplar outros pontos de vista.

PROCESSO DE PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS

Após a realização de videoaulas pela equipe interna do CEAD/UDESC, a equipe envolvida apresentou os resultados à coordenação UAB/UDESC, que verificou a disponibilidade de recursos para a contratação de uma produtora externa para realizar uma quantidade maior de videoaulas. O objetivo seria o de atender o maior número possível de disciplinas, iniciando pelas fases finais do curso, para que fosse possível atender os alunos que já haviam ingressado a mais tempo (MARTINI; PEREIRA NETO, 2015).

Verificado o recurso disponível a equipe entrou em contato com o técnico do setor administrativo que faria o escopo da licitação e iniciou um processo de definição da descrição dos serviços a serem contratados pela produtora. Nesta etapa, a partir da experiência anterior, foram considerados os seguintes aspectos:

- a. tempo utilizado para realizar as videoaulas;
- b. profissionais da UDESC com horário disponível para atuar na produção;
- c. funções a serem executadas pelo CEAD/UDESC e pela produtora externa;
- d. inclusão de apresentador(a) para liberar professores da tarefa de gravar as

- videoaulas;
- e. previsão de tomadas externas para dinamizar o conteúdo;
- f. limitação de tempo e formato, para padronizar a produção e adequar ao orçamento disponível por videoaula.

Tendo em vista estes aspectos foi montada uma proposta de solicitação de orçamento e enviada a diversas produtoras de audiovisual da região. As empresas foram informadas que a solicitação era uma cotação preliminar para organização de licitação e convidadas a colaborar com a descrição dos serviços, de modo que ficasse o mais claro possível para todas o quantitativo de cada item necessário à realização das videoaulas. Após várias trocas de mensagens, foi possível chegar a uma descrição adequada ao escopo da licitação e também a um valor médio por videoaula, possibilitando também indicar o número total de videoaulas a serem produzidas de acordo com o recurso disponível. Podemos considerar este como um processo educativo, que possibilitou chegarmos a um texto descritivo de ótima qualidade sobre o teor dos serviços necessários a serem contratados. Reproduzimos abaixo a íntegra da descrição como um bom exemplo para licitações deste tipo, ou mesmo para solicitação de orçamentos aos fornecedores:

- » Redação de 71 roteiros para videoaulas, com duração de 5 a 8 minutos cada, em parceria com os professores das disciplinas envolvidas e a partir do conteúdo abordado nos cadernos pedagógicos das mesmas. Com a seguinte dinâmica de trabalho: reunião com o professor da disciplina sobre os principais tópicos do capítulo; redação do roteiro e envio para o professor revisar; retorno e aprovação da versão final.
- » Produção das apresentações de slide para as videoaulas, a partir do roteiro. A arte gráfica destas apresentações poderá ser aproveitada na edição das videoaulas e nas animações 2D.
- » 36 diárias de 8h de cinegrafista, para gravação no Estúdio Multimídia do CEAD/ UDESC. Será utilizado equipamento disponível no local: Câmera Sony HVR Z5N com gravador externo em cartão CF, 01 microfone de lapela sennheiser, tripé de vídeo, 02 projetores de luz fria de 4 lâmpadas, 02 Frésneis de 500W e fundo infinito. O serviço

consistirá na operação do equipamento para gravação de um set para uma pessoa interagindo com uma TV - sob a orientação de responsável do CEAD/UDESC.

- » 36 diárias de Pano Chroma Key verde com dimensão mínima de 4m x 3m, com ilhoses e barra de metal para sua fixação. Incluindo a instalação do mesmo no estúdio do CEAD.
- » 36 diárias de apresentador(a), para gravação das aulas no Estúdio Multimídia do CEAD/UDESC. O(a) apresentador(a) deverá ser submetido a aprovação da coordenação da UAB/CEAD. Não há necessidade de ser o(a) mesmo(a) apresentador(a) para todas as aulas, mas é bom que seja o mesmo para uma mesma disciplina.
- » 36 diárias de Teleprompter com operador, para passagem dos textos das videoaulas ao apresentador. O equipamento locado deverá ser entregue no estúdio do CEAD.
- » 20 diárias de captação externa de vídeo na região metropolitana de Florianópolis. A contratada deverá providenciar o transporte e os equipamentos para captação de imagem e som (microfone externo à câmera), compatíveis com a qualidade da câmera de estúdio Sony HVR Z5N (720 60p ou 60i). As diárias serão de 8h e poderão ser em, no máximo, dois locais diferentes por dia (um pela manhã e outro a tarde). Serão captações simples de entrevistas ou imagens para complementar a fala das aulas gravadas em estúdio. Sugere-se que sejam realizadas por, no mínimo, duas pessoas: produtor(a) e cinegrafista. A marcação das gravações ficará a cargo do CEAD/UDESC, que repassará as informações e contatos à contratada.
- » Edição de 71 videoaulas, com duração de 5 a 8 minutos cada, incluindo criação de vinheta padrão de abertura e encerramento para todas e, ao menos, 1 min de animação 2D por aula (ver exemplos nos links abaixo). Poderá ser utilizado o equipamento de edição disponível no CEAD/UDESC, consistindo em um iMac com tela de 27", com 16 Gb de memória RAM com software Adobe Premiere instalado. O armazenamento das imagens também será feito nesta mesma estação de trabalho.

A partir desta descrição, foi lançada a licitação para contratação dos serviços. Compareceram 14 empresas no dia do pregão e a empresa vencedora cobrou cerca de 50% do valor médio estimado, o que representou uma boa economia para a Universidade. Vantagens

de um processo de concorrência transparente e preocupado com a boa aplicação dos recursos públicos.

O contato com a produtora vencedora retomou o modelo de produção que havia inaugurado o curso de Pedagogia a Distância da UDESC, com uma equipe da universidade dividindo responsabilidades com empresa contratada para a produção audiovisual educativa. Um processo que ainda está em andamento e sempre em constante ajuste, para que se obtenham os melhores resultados. Neste desafio foram estabelecidas novas etapas para o planejamento e produção das videoaulas, de acordo com a responsabilidade de cada parte envolvida:

- a. **Pré-produção:** contato dos roteiristas com professores conteudistas; definição e agendamento de tomadas externas. Nesta etapa os professores recebem orientações gerais sobre o objetivo das videoaulas e instruções a respeito de seu formato (apresentador sobre fundo virtual), suas restrições (de duração, de conteúdos) e possibilidades (gravações externas, depoimentos, animações, entre outros recursos). Nos primeiros contatos, anteriores a finalização das primeiras videoaulas do Edital, os roteiros e vídeos produzidos pela equipe do CEAD/UDESC foram utilizados como referência para instruir tanto os professores quanto os roteiristas contratados pela empresa vencedora.
- b. **Roteiro:** elaboração de roteiro a partir de informações enviadas pelo professor responsável; envio do roteiro para revisão do professor; aprovação final do roteiro pelo professor; envio do roteiro para a produtora providenciar a realização.
- c. **Produção:** agendamento da apresentadora, equipe de gravação e estúdio (da produtora); gravação da apresentação/locução em estúdio em fundo Chroma Key; gravação das entrevistas e externas previstas nos roteiros pela equipe da produtora;
- d. **Pós-produção/Finalização:** edição e inclusão da arte gráfica e tomadas externas/entrevistas; inclusão de animações 2D; fechamento do arquivo para exibição final em HD.
- e. **Validação:** validação da aula pelos professores conteudistas e equipe Multi.Lab. EaD e LELA.
- f. **Exibição:** publicação do link para a videoaula no Ambiente Virtual de Aprendizagem

das disciplinas; acompanhamento das visualizações e aplicação de questionário de avaliação sobre as videoaulas para os alunos das disciplinas.

No decorrer do processo de produção, devido à possibilidade de mudanças nos conteúdos das disciplinas, percebemos que restringir as videoaulas às disciplinas limitaria seu alcance para outras disciplinas ou mesmo outros cursos. Sendo assim, definimos que os nomes das videoaulas teriam relação com os temas e ficariam liberadas de um vínculo obrigatório com a grade curricular do curso de Pedagogia a Distância. Com isso pretendemos que as videoaulas possam ser utilizadas por qualquer professor que queira tratar sobre os temas de seu interesse contemplados no material, independente do curso que esteja envolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliarmos todo o processo de retomada da produção de videoaulas no âmbito do CEAD/UDESC, observamos vários aspectos positivos a serem aperfeiçoados na continuidade desta atividade:

- a. o caráter formativo que esta atividade promove entre professores e demais profissionais participantes, constituindo uma oportunidade de formação permanente na área da mediação tecnológica na educação (SOARES, 2011);
- b. a possibilidade de constante aperfeiçoamento da linguagem audiovisual de forma a atender da melhor forma o seu público-alvo;
- c. a promoção do ensino-aprendizagem mais efetivo nos cursos de EAD ofertados pelo CEAD ou mesmo em cursos presenciais que possam utilizar os recursos produzidos;
- d. o aproveitamento dos conhecimentos de diversas áreas para a dinamização dos conteúdos em formato audiovisual;
- e. a organização da experiência/processo como exemplo que pode ser replicado em outros cursos/universidades com sucesso.

A partir dos registros das atividades envolvidas na produção das videoaulas e a avaliação

de sua utilização *online*, é possível apontar várias linhas de investigação a serem implementadas. Talvez este vínculo mais efetivo a algum projeto de pesquisa na área seja o próximo passo para qualificar ainda mais o conhecimento produzido até aqui, para que possamos avançar na formação dos professores e qualificar ainda mais a produção audiovisual do CEAD/UDESC. Ainda como perspectiva, apontamos a necessidade de implementar parcerias com os demais centros da UDESC, para que essa produção não se restrinja aos cursos de EaD, mas que possa vir a apoiar todo o processo de ensino/aprendizagem da universidade.

REFERÊNCIAS

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**. 2013. Disponível em: <<https://www.edx.org/blog/optimal-video-length-student-engagement>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

PEREIRA NETO, D. **Avaliação do Material Didático**: Videoaulas. Florianópolis: CEAD/UDESC, 2015.

MARTINI, R. G.; PEREIRA NETO, D. As videoaulas no contexto do curso de pedagogia a distância do CEAD/UDESC. In: PANDINI, C. M. C. *et al* (Org.). **Práticas pedagógicas na educação a distância**: reflexões, experiências e processos. Florianópolis: Editora UDESC, 2015. p. 199-215.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOARES, I. de O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

WATTS, H. **Direção de câmera**: um manual de técnicas de vídeo e cinema. São Paulo, SP: Summus, 1992.

DE QUE NOS SERVEM OS CURSOS ONLINE MASSIVOS E ABERTOS?

Marie Jane Soares Carvalho

Marie Jane Soares Carvalho é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estágio de Doutorado na University of Toronto e Pós-Doutorado na UNED/Madrid. Professora Titular no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGE). *E-mail:* marie.jane@ufrgs.br

INTRODUÇÃO

Efetivamente, é de natureza de todos os bens que sejam comunicados a todos; e quanto mais é a riqueza e se põe em comum, tanto melhor é e tanto mais cabe a todos. (COMENIUS, 1621-1657).

O título traz a tradução similar ao uso em castelhano para *Massive Open Online Courses*, mais conhecidos pela sua sigla MOOC. Esses cursos não são novos, mas ganharam difusão a partir de 2012 quando universidades americanas consorciadas lançaram plataformas para a oferta de inúmeros cursos. A oferta em consórcio torna a gestão financeira e pedagógica compartilhada mais econômica e produtiva para a instituição e torna abundante a oferta de cursos e recursos digitais para os interessados.

Em 2008, a Universidade do Athabasca ofereceu um curso na modalidade MOOC. O curso *Connectivism & Connective Knowledge* (CCK08), organizado por George Siemens e Stephen Downes, atendeu 25 alunos matriculados e contou com mais de 2200 pessoas interessadas em participar. Esse curso foi anunciado como o primeiro a usar a denominação de modalidade como MOOC (DOWNES, 2008).

Tão importante quanto a denominação em si é o fato de a proposta ter em vista a concepção pedagógica que defende o conhecimento distribuído. Sua apropriação consiste na habilidade de o sujeito aprender ativamente ao buscar conhecimento movimentando-se nas ferramentas digitais, na informação disponível e nas redes sociais. Para tanto, a exigência é estar conectado à *web* e aproveitar ao máximo os recursos disponíveis *online*.

Minha proposta é responder a pergunta do título: de que nos servem os Cursos *Online* Massivos e Abertos? Para dar conta disso, desenvolvo o argumento a partir de quatro interfaces: (1) a genealogia dos Cursos *Online* Massivos e Abertos; (2) a distinção entre cursos Educação a Distância, material didático aberto (*OpenCourseWare*) e Cursos *Online* Massivos e Abertos; (3) a diversidade de abordagem pedagógica nos Cursos *Online* Massivos e Abertos; e, por fim, (4) a defesa de que os Cursos *Online* Massivos e Abertos interessam à universidade.

A GENEALOGIA DOS CURSOS *ONLINE* MASSIVOS E ABERTOS

Sempre é ambicioso e perigoso traçar a genealogia de algo. Mesmo assim vou me arriscar e creio que essa abordagem tem chance de ser acolhida por outros colegas. O berço dos Cursos *Online* Massivos e Abertos é a ideia de Educação Aberta; ao dizer isso creio não encontrar opositores. Mas ela tem forma e entendimento diferentes na atualidade, como veremos adiante. E remeto a ideia de Educação Aberta ao sonho de Comenius na sua **Didactica Magna**, na tradução latina em 1638, obra originalmente publicada em tcheco em 1621. Comenius estava fascinado pelas novas tecnologias do seu tempo do mesmo modo que nós, que lidamos com Educação a Distância e tecnologias digitais, ficamos animados com as novas possibilidades anunciadas. Dois inventos aperfeiçoados e uma ideia capturaram a imaginação de Comenius: a tipografia, o relógio e a máquina a vapor. Essas invenções seriam os veículos capazes de dar vida à sua **Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos** (COMENIUS, 1621-1657/2001), manifestada também na epígrafe deste texto. Ele imaginou que se poderia produzir inúmeros livros por causa da tipografia. Os livros, então, sairiam das mãos dos escribas e dos monges. A produção laboriosa, cara e demorada dos livros até o século XV tornava-os objetos raros. Praticamente estavam mais para objetos de arte do que suporte para disseminação de conhecimentos. Mas a tipografia, pensou ele, mudaria esse cenário, porque os livros poderiam ser impressos em escala. E mais empolgante ainda foi imaginar que esses livros poderiam ser distribuídos por locomotivas a vapor, ainda que em meados do século XVII isso fosse apenas uma projeção. Comenius sonhava que o conhecimento seria enfim para todos. Quatro séculos depois seu sonho ainda espera por se realizar plenamente.

A aprendizagem de ofícios na idade média das classes populares se deu por meio de instrução informal na própria comunidade. E nas classes populares pouco havia de pagamento por serviços, como se entende hoje. O aprendiz, ao receber instrução e orientação práticas, realizava o trabalho na oficina, algo que hoje reconheceríamos como estágio não remunerado. Localizo nesse tempo algo que se assemelha à Educação Aberta.

A Educação Aberta, como a conhecemos, situa-se no início do século XIX quando o Estado leva instrução informal aos filhos de agricultores sobre métodos de agricultura e economia doméstica. A educação jesuítica no Brasil não impôs qualquer condição a quem quisesse se

educar; claro, respeitados os limites da instrução que os jesuítas ofereciam. A educação pública foi defendida principalmente com intuito de educar os filhos dos trabalhadores que não tinham qualquer chance de receber instrução mais elaborada, pois as aulas com professores costumavam ser privadas. A organização do Estado foi fundamental para a escolarização que trata da instrução com a criação crescente de seus ordenamentos institucionais. Mas nosso interesse aqui é buscar a educação aberta e não propriamente a escolarização.

Atualmente, o que referimos como Educação Aberta data das décadas de 1990, com a crescente popularização dos computadores e da capilaridade de acesso à Internet. Contabiliza-se, também, a reação crescente contra o monopólio das grandes empresas de software que dominaram a década de 1980. Contemporaneamente, a Educação Aberta representa a fusão entre as tecnologias de comunicação, as ferramentas digitais, o letramento digital e as perspectivas de inovação pedagógica (DEIMANN; FARROW, 2013). A Educação Aberta nesse contexto atende a um conjunto de princípios, programas e iniciativas nos quais se eliminam as barreiras de acesso à informação e à formação. Como princípio, o acesso à informação é público, gratuito, amplo, irrestrito¹ (MARQUES, 2015).

No seio da Educação Aberta temos, então, recursos educacionais abertos, que não se confundem com a filosofia daquela, mas são necessariamente parte dela. Não é possível imaginar Educação Aberta sem dados e recursos educacionais abertos. A primeira engloba conteúdo filosófico, ou seja, um conjunto de práticas e movimentos de reforma educacional. Desse movimento guardei a sua perspectiva derivada que defende seis princípios, a saber: (1) a aprendizagem colaborativa, (2) o envolvimento do estudante no planejamento e proposição de objetivos e metas, (3) um currículo envolvente mais do que uma sequência de conteúdos, (4) a avaliação diagnóstica, formativa ou autoformativa, (5) a atenção ao processo mais do que ao produto, e (6) dados e recursos educacionais abertos.

A Educação Aberta envolve variedade de aplicações similares, mas não idênticas; não há parâmetros para seu enquadramento. O que temos são princípios que podem variar de acordo com os antecedentes filosóficos que os informam. Rathbone (1972) oferece análise

1 Importa observar que nem tudo que está disponível gratuitamente está livre de restrição. A mais comum é a oferta de algo para o qual é necessário preencher um cadastro para liberar o acesso.

da sala de aula aberta e propõe quatro especificações: (a) a organização do espaço; (b) a organização do tempo; (c) o modo como as crianças são agrupadas; e (d) a organização da instrução. Em geral, os trabalhos das décadas de 1950 até 1980 olham para a organização da escola ou da sala de aula para falar de Educação Aberta, o que difere do sentido atribuído nesta abordagem. A organização que privilegio se endereça a partir dos seis princípios que nomeei anteriormente e se debruça sobre uma história recente nascida das novas condições que envolvem o modo como nos relacionamos com as tecnologias digitais e a abundância de informação.

Recentemente, a defesa do acesso ao conhecimento aberto ganhou maior envergadura com a Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades (2003), a Declaração de Genebra sobre o Futuro da Propriedade Intelectual (2004) – reivindicação que emergiu do Brasil e Argentina –, a Declaração da Cidade do Cabo para a Educação Aberta (2007). Essas declarações são exemplos recentes da mobilização internacional em defesa da Educação Aberta e de recursos e dados abertos. Todos esses exemplos são amparados no artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que defende: “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”.

No entendimento da Educação Aberta aplicada à Educação a Distância, aos Cursos *Online* Massivos e Abertos (MOOCs) e aos materiais didáticos abertos (*OpenCourseWare*), há variações e destaques para um ou mais dos princípios dados anteriormente.

AS DISTINÇÕES NOS PRODUTOS PARA A EDUCAÇÃO ABERTA

A Declaração da Cidade do Cabo (Cape Town Open Education Declaration, 2007) propõe três estratégias para a Educação Aberta, que necessitam ser disseminadas:

1. **Educadores e estudantes:** Primeiramente, nós encorajamos a educadores e estudantes a participar ativamente neste movimento emergente de educação

- aberta. Esta participação inclui: criação, utilização, adaptação e melhoria dos recursos educacionais abertos, além de abraçar práticas educativas em torno da colaboração, da descoberta e da criação de conhecimento, convidando seus pares e colegas a participar. A criação e uso de recursos educacionais abertos deve ser considerada parte integrante da educação e deve ser apoiada e recompensada.
- 2. Recursos Educacionais Abertos:** Em segundo lugar, apelamos aos educadores, autores, editores e instituições para libertar os seus recursos abertamente. Esses recursos educacionais abertos devem ser livremente compartilhados por meio de licenças livres que facilitam o uso, revisão, tradução, melhoria e compartilhamento por qualquer um. Os recursos devem ser publicados em formatos que facilitem tanto a utilização e edição, e devem ser adaptáveis a diferentes plataformas tecnológicas. Sempre que possível, eles também devem estar disponíveis em formatos que sejam acessíveis às pessoas com deficiências e a pessoas que não têm ainda acesso à Internet.
 - 3. Política Pública de Educação Aberta:** Em terceiro lugar, governos, conselhos escolares, faculdades e universidades devem fazer da Educação Aberta uma alta prioridade. Idealmente, recursos educacionais financiados pelos contribuintes devem ser abertos. Acreditação e processos de adoção devem dar preferência a recursos educacionais abertos. Repositórios de recursos educacionais devem incluir ativamente e destacar recursos educacionais abertos dentro de suas coleções.

A Educação a Distância tal como a realizamos atende parcialmente à Declaração da Cidade do Cabo. A regulamentação da Educação a Distância no Brasil deixa claro que ela se faz no interior de ordenamentos institucionais e normatização, e exige proposta pedagógica, infraestrutura, corpo docente, tutoria, plataforma de Educação a Distância, metodologia, equipes multidisciplinares, parcerias e polos (BRASIL, 2004; BRASIL, 2009). Em linhas gerais, os cursos de Educação a Distância para o ensino superior trabalham com corpo docente e tutoria na assistência ao aluno. Esses cursos têm vagas limitadas e são acreditados no bojo do sistema de ensino superior no país. Mesmo os cursos de extensão em Educação a Distância seguem proximamente o modelo vigente para o ensino superior nesta modalidade.

O *OpenCourseWare* é uma iniciativa do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), que,

em 2002, propôs-se como missão disponibilizar livremente os materiais educacionais dos seus cursos de graduação e pós-graduação na *web* para qualquer pessoa em qualquer lugar. O MIT usou a licença de compartilhamento não-comercial do *Creative Commons*. No mesmo ano, os recursos educacionais abertos foram adotados pela UNESCO (2002) e definidos como qualquer tipo de material educacional disponível em domínio público com licença aberta. Há outras definições como a possibilidade de uso e reuso, código aberto e disponibilização livre, mas não necessariamente em domínios públicos (PESCE, 2013; UNESCO, 2015). A partir de então inúmeras instituições de educação superior oferecem seus materiais didáticos como recursos educacionais abertos.

Observem que estamos no âmbito de recursos abertos e não propriamente da Educação Aberta. Os *OpenCourseWare* não são um serviço de Educação a Distância; não dispõem de serviços de tutoria, fóruns, correio eletrônico ou outros meios de interação entre docentes e alunos. Eventualmente, alguns serviços relacionados, como o *OpenCourseWare*, podem oferecer algum tipo de apoio. Igualmente, a disponibilização de recursos abertos não implica em acreditação para quem realiza suas atividades. Em geral, nos *OpenCourseWare* encontramos programas de cursos, planos pedagógicos, conteúdos, bibliografias, documentos, materiais audiovisuais, materiais auxiliares, atividades pedagógicas tais como exercícios, testes, projetos, práticas de laboratório, objetos de aprendizagem. Os direitos autorais são preservados sob a licença *Creative Commons* e devem ser respeitados mesmo quando os materiais são mixados. Os recursos educacionais abertos são instrumentos poderosos de universalização de informação, conhecimento e possibilidades educacionais, mas não são cursos.

Os Cursos *Online* Massivos e Abertos, por seu turno, são cursos massivos que preveem grande quantidade de participantes ao mesmo tempo. Isso exige infraestrutura de ambiente virtual que suporte volume de matrícula, ferramentas digitais dinâmicas, materiais em *streaming* e trânsito de pessoas e informação. São cursos abertos e disponíveis *online* para quem deseja fazer um curso inteiro ou parte dele. Há tanto os cursos que permanecem *online* indefinidamente como há os que definem prazo para início e fim. Há cursos que oferecem apoio docente, debates, fóruns, redes sociais, avaliação e autoavaliação. E outros que oferecem somente a organização dos conteúdos de modo a tornar mais fácil

a aprendizagem. Embora a maior parte desses cursos não se proponham a ser interativos, realizamos cursos em que o professor pessoalmente nos atendeu.

Há Cursos *Online* Massivos e Abertos que oferecem *badges*, que são distintivos de realização, reconhecimento de habilidades, competências e aproveitamento (MOZILLA FOUNDATION, s.d). Os *badges* podem envolver intitulos sofisticados como procedimentos e normas técnicas compartilhados para reconhecer habilidades e realizações. É uma outra forma de intitulo em que uma pessoa, ao demonstrar o que sabe, pode receber distinção de reconhecimento de saberes e competências (RSC). Organizações, escolas, empresas podem explorar os dados por trás de cada distintivo para conhecer os saberes e as competências que não são tradicionalmente certificados. Neste caso, o *badge* atesta uma expertise e pode estar associado à acreditação e vinculado a sistemas como *Mozilla Open Badges*, por exemplo. Os *badges* dentro de atividades funcionam como incentivos para o aluno continuar a investir seu tempo e cognição na atividade. Ainda podemos encontrar *karma* e *badges* de participação que é a obtenção de medalhas dentro da comunidade por ações relativas à participação nas ferramentas sociais (UNIVERSIA, 2015).

A acreditação, via de regra, é realizada sob determinadas condições: há as universidades que cobram pelo curso, outras não, mas todas exigem avaliação das atividades. Normalmente, os alunos que concluem os cursos na modalidade MOOC não passam de 5% do total. E os que solicitam acreditação são menos ainda. Mas este dado não deve desanimar os proponentes. Simplesmente, os Cursos *Online* Massivos e Abertos representam outro tipo de oferta de curso. As análises sobre quem atende a esses cursos reconhecem que se trata de um aluno com características singulares.

Uma das características que se tem levantado quanto aos participantes de Cursos *Online* Massivos e Abertos é que são pessoas mais maduras (entre 40 e 55 anos de idade), estabelecidas profissionalmente, com interesse no autodesenvolvimento e suficientemente autônomas (KOP, 2011). Tais características os faz sentirem-se confortáveis em Cursos *Online* Massivos e Abertos comparativamente aos mais jovens. Os últimos não se sentem tão confortáveis em se autodeterminar; não é incomum se sentirem mais desamparados e confusos. Precisamos acompanhar os cursos nessa modalidade e

analisar a quem esses cursos atendem melhor. Talvez seja uma modalidade de curso que se endereça a pessoas com determinado perfil, como mostra Kop (2011) em seus estudos.

A DIVERSIDADE DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA NOS CURSOS *ONLINE* MASSIVOS E ABERTOS

Temos diante de nós duas grandes classificações: os xMOOCs e os cMOOCs. Os primeiros são o tipo mais comum nesta modalidade. O prefixo “x” em Cursos *Online* Massivos e Abertos vem de “eXtended”, que para nós seria melhor traduzido como extensão, indicando cursos, ações ou programas que não fazem parte do núcleo da oferta tradicional; eles atendem em sua natureza a oferta na extensão (DOWNES, 2013). Outros entendem como cursos que se estendem para fora da sala de aula convencional. Já o prefixo “c”, por sua vez, é mais conhecido e significa o Cursos *Online* Massivos e Abertos conectivistas.

Apesar da grande variação dos Cursos *Online* Massivos e Abertos na sua apresentação aos alunos, há características comuns a esses cursos (BATES, 2014). Os xMOOCs se apresentam como cursos mais tradicionais. Basicamente transferem o modelo pedagógico da aula presencial para o ambiente virtual e usam de ferramentas digitais e recursos educacionais abertos. Mas já é possível identificar mudanças nos xMOOCs que aos poucos ganham distância da aula presencial ao incorporarem inovações que traduzem melhor os conhecimentos e habilidades conquistados pelas pessoas, como é o caso de atribuição de *badges*. Conforme Bates (2014), para realizar os xMOOCs é necessário que haja:

- » **Plataforma virtual adequada**, que deve comportar o registro de número expressivo de participantes, oferecer capacidade de armazenamento e *streaming* de materiais digitais, e dispor de procedimentos de avaliação automatizados e registro do histórico do estudante;
- » **Vídeoaulas**. Geralmente os vídeos apresentam os conteúdos distribuídos por semana durante um período regular de 5 a 10 semanas. Alguns capturam as próprias aulas ministradas presencialmente. Atualmente, os vídeos têm se apresentado mais curtos em duração e produzidos especificamente para atender

- aos Cursos Online Massivos e Abertos;
- » **Tarefas assistidas por computador.** Os estudantes completam a tarefa e recebem *feedback* imediato, eventualmente recebem *badges* e a realização de todas as atividades serve como um dos requisitos para certificação ou acreditação;
 - » **Avaliação por pares.** Os xMOOCs têm experimentado essa forma de avaliação como parte da interação interpares;
 - » **Materiais de apoio** como *slides*, áudios, vídeos, artigos, livros e outros recursos digitais, que são incluídos para *download*;
 - » **Espaço de discussão** e comentários compartilhados;
 - » **Moderação e interação por docentes**, que costumam ser escassas;
 - » **Badges e ou certificação.** Os xMOOCs oferecem algum tipo de certificação;
 - » **Acompanhamento dos alunos** por coleta e análise de dados automatizados, que tendem a ser cada vez mais sofisticados e completos.

Como se pode observar, a oferta de xMOOCs é complexa e exige estrutura técnica, organização e planejamento detalhado. Na outra ponta, os Cursos *Online* Massivos e Abertos conectivistas (cMOOCs) têm proposta pedagógica muito diferente e mais difícil de acompanhamento por propor a singularização da aprendizagem com base nas trocas que circulam entre os participantes. Essas trocas são incentivadas e geralmente ocorrem fora do ambiente do curso. Os cMOOCs compreendem um amálgama de múltiplas capas de modos de aprender na qual interatuam sujeitos, dados, informações, redes e subredes².

O sucesso dos cMOOCs depende de autonomia e de contribuição informada de cada um dos participantes nas redes de colaboração. O pressuposto que sustenta a pedagogia é o de conhecimento distribuído e de autoformação permanente. A teoria dos laços fracos (GRANOVETTER, 1983) é parte importante dessa pedagogia ao ter presente a circulação de sujeitos, informações e conhecimentos em diferentes círculos e redes sociais. O aluno deste tipo de curso deverá aprender a lidar com o fluxo e a abundância de informação.

2 Para uma discussão aprofundada dos seus significados e prática sugiro ver o artigo **Proposições e Controvérsias no Conectivismo** (CARVALHO, 2013) no qual desenvolvi em detalhe tais ideias. Na seção 3, retorno ao conectivismo ao sintetizar as ideias mais proeminentes.

Como ele não consegue fazer isso sozinho, ele precisa de outros colegas e precisa de ferramentas que o ajudam a dar coerência e consistência às informações.

Os pontos nodais dos cMOOCs atendem por:

- a. Processos pedagógicos descentralizados, nos quais “os investimentos resultam em diferentes objetivos, múltiplos caminhos e, supostamente, novos conhecimentos são gerados por fusão e superposição de informações” (CARVALHO, 2013, p. 23), conduzindo à personalização da aprendizagem;
- b. Processos administrativos, que são parcialmente descentralizados na medida em que os próprios participantes podem criar e sustentar comunidades fora da plataforma do curso.

Bates (2014) registra que os cMOOCs propõem:

- a. Autonomia para o estudante escolher o conteúdo e as habilidades que deseja aprender. Ou seja, no limite, cada aluno constrói seu currículo;
- b. Diversidade no uso de ferramentas digitais, diversidade de habilidades requeridas e conteúdos que informam os conhecimentos que cada aluno traz ou recria ao longo do curso;
- c. Interatividade e cooperação. Solicita-se alto nível de comprometimento de todos com todos. Esse engajamento pessoal torna possível aos alunos exercerem influência sobre o conteúdo e as formas de distribuição das informações e realização do conhecimento;
- d. Sistemas abertos em termos de acesso a conteúdos, materiais, atividades e avaliação.

Como se vê, a realização dos cMOOCs depende do envolvimento dos participantes e de um conjunto de práticas de coparticipação e compartilhamento. Essa exigência torna a execução dos cMOOCs mais difícil, e por isso mesmo eles são raramente ofertados. O que é mais interessante neste modelo pedagógico é pensar que os cMOOCs constituem uma experimentação do que pode vir a ser a personalização da aprendizagem. Precisamos

saber como realizar e aprofundar a personalização da aprendizagem. É um campo que urge mais propostas, acompanhamento e pesquisa.

Os Cursos *Online* Massivos e Abertos interessam à Universidade?

Ao longo da nossa história pessoal de formação escolar introjetamos as estruturas e os modos de pensar e agir em relação a ela. As disposições formadas no desenvolvimento da trajetória educacional informam e conformam os modos de viver a experiência educativa. Nossa formação escolarizada é tutelada e realizada no interior de currículos estruturados, nos quais os processos pedagógicos e avaliativos são domínios exteriores ao sujeito que aprende. Por ser a escolarização total e institucionalmente dirigida, é, conseqüentemente, refratária à autonomia do estudante.

Os processos reflexivos, de esclarecimento de si e do mundo, estão comprometidos quando o modo de trabalho principal na escolarização se centra exclusivamente no professor e na instituição. Não estamos repreendendo os professores, longe disso. Nós, professores e professoras, somos parte de estruturas sociais, de dispositivos institucionais e culturais que esclarecem o que é, o que deve ser e o que é esperado de cada um, em particular, e de todos, de modo a criar sistemas de vigilância e autovigilância que evitam o conflito pessoal e institucional.

O estudante, ao passar por essa formação tutelada, chega à universidade com disposições afetivas e cognitivas duradouras sobre o processo de aprender. Não é estranho aos professores universitários o fato de que muitos alunos desejam sentar e ouvir a explicação do professor e receber a matéria pronta. Ocorre que essas disposições duradouras não estão esclarecidas ao sujeito (BOURDIEU, 2007), mas respondem por *déficit* de proatividade dos alunos, por exemplo.

A aprendizagem transformativa é o processo de mudança nessas estruturas de referências (MEZIROW, 1990). É através dessas estruturas profundamente incorporadas no eu que compreendemos nossa experiência no mundo. Essas estruturas profundas são forjadas a partir de concepções e pressupostos que reunimos, criamos, elaboramos, trocamos durante

a vida. Elas informam seletivamente os processos cognitivos, afetivos e conotativos. Esse sistema de referência é relativamente estável. Mudamos somente quando essas estruturas de referência se alteram.

Pensar, informar-se e estudar são exercícios de proatividade deveras exigentes. Não é à toa que nos sentimos exaustos após algumas horas de concentração intensa. O próprio ato de prestar atenção exige disciplina do corpo e da mente e geralmente nossa carga cognitiva suporta pouco tempo de atenção real. Mover-se da inércia é um esforço sem fim e absolutamente necessário quando se trata de formação e, sobretudo, autoformação.

O movimento pedagógico que se impõe, independentemente da modalidade do curso, é imaginar uma educação emancipatória (FREIRE, 1980; 1983). E isso nos leva a outra exigência: a de oferecer experiências de aprendizagem abundantes e de deslocar a vinculação da formação escolar da regulação para a autorregulação. Poderíamos investir continuamente na formação do espaço de autorregulação.

E, nesse aspecto, os Cursos *Online* Massivos e Abertos levam vantagem, pois não há como fazer um curso sem se impor disciplina, cultivar a autodeterminação e investir na formação de si. A relevância dos Cursos *Online* Massivos e Abertos se encontra na possibilidade de criar fraturas nas disposições duradouras e abrir espaço para o sujeito experimentar-se em outras aprendizagens que podem ser enriquecedoras e transformadoras.

CONCLUSÃO

Se os Cursos *Online* Massivos e Abertos oferecem nova disposição da informação acadêmica e demandam outra relação do sujeito com a informação e o conhecimento, então esses cursos se constituem em geradores de estranhamento e rupturas ao sistema de referências educativas de jovens e adultos.

Os Cursos *Online* Massivos e Abertos são disruptivos em relação a convicções sobre a educação institucionalizada, assim como o par Educação a Distância/Tecnologias de Rede são disruptivos em relação à vivência de educação formal e presencial. O fato

disruptivo causa estranheza, porque solicita comportamentos e atitudes que pouco experimentamos nas referências estabelecidas pessoal, educacional e profissionalmente. E é esta possibilidade de estranhamento e ruptura com o estabelecido que está presente na oferta de Cursos *Online* Massivos e Abertos.

A aprendizagem é significativa quando o sujeito tem chance de viver experiências que o transformam por ampliar o espaço para a autorrealização através cultivo de si com os outros e do interjogo entre o eu e o mundo. E é isso que todos nós queremos realizar nas instituições de ensino e aprendizagem da educação superior.

REFERÊNCIAS

BATES, T. **Comparing xMOOCs and cMOOCs: philosophy and practice**. Blogue. 2014. Disponível em: <<http://www.tonybates.ca/2014/10/13/comparing-xmoocs-and-cmoocs-philosophy-and-practice/#sthash.D7q4y0be.dpuf>>. Acesso em: 07 set. 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004**. Brasília: DOU, 66-67 p. 2004.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto no. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: DOU, 2009.

CAPE TOWN OPEN EDUCATION DECLARATION. **Cape Town Open Education Declaration: Unlocking the promise of open educational resources**. Cape Town: Open Society Foundation, 2007.

CARVALHO, M. J. S. Proposições e controvérsias no conectivismo. **RIED**, v. 16, n. 2, p. 09-31, 2013.

COMENIUS, I. A. **Didactica Magna**. eBooksBrasil. Fundação Calouste Gulbenkian, 1621-1657/2001. 595 p.

DEIMANN, M.; FARROW, R. Rethinking OER and their Use: Open Education as Bildung. **IRRODL- The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 14, n. 3, p. 344-360, 2013.

DOWNES, S. Places to go: connectivism & connective knowledge. **Innovate Journal of online Education: New Southeastern University**. 4: 1-6 p. 2008.

DOWNES, S. **What the 'x' in 'xMOOC' stands for**. Free Learning. Canada 2013.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRANOVETTER, M. The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, v. 1, p. 201-233, 1983.

KOP, R. The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *IRRODL - Special Issue: Design and Delivery of Social Networked Learning*, v. 12, n. 3, p. 19-38, 2011. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/44>>. Acesso em: 07 set. 2015.

MARQUES, P. F. **Massive open online course (MOOC):** uma análise de experiências pioneiras. . Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015, 91 p.

MEZIROW, J. How critical reflection triggers transformative learning. In: MEZIROW, J. e ASSOCIATES (Ed.). **Fostering critical reflection in adulthood:** a guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

MOZILLA FOUNDATION. Mozilla Open Badges. s.d. Disponível em: <<http://openbadges.org/about/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

PESCE, L. A potência didática dos recursos educacionais anertos para a docência na contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, p. 195-210, 2013.

RATHBONE, C. H. Examining the Open Education Classroom. **The School Review**, v. 80, n. 4, p. 521-549, 1972. ISSN 00366773. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1084176>>. Acesso em: 07 set. 2015.

UNESCO. **What are open educational resources?** (2002). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

_____. **Diretrizes para recursos educacionais abertos (REA) no Ensino Superior.** Paris: UNESCO: 2015.

UNIVERSIA. Miríada X. 21o. **Congresso Internacional de Educação a Distância.** Bento Gonçalves: ABED, 2015, p.4.



PARTE III

FORMAÇÃO
CONTINUADA E
POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS

O USO DO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

contribuições da educomunicação

Rafael Gué Martini

Rafael Gué Martini é Doutorando em Ciências da 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 (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
E-mail: rafael.martini@udesc.br

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui algumas experiências audiovisuais vivenciadas ao longo da condução da disciplina de Educação para a Sustentabilidade (EDS), do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, oferecida no segundo semestre de 2014. Iniciaremos descrevendo os recursos audiovisuais utilizados na disciplina e em seguida faremos uma reflexão sobre como a educomunicação pode auxiliar neste uso e na correta inserção desta tecnologia multimídia na prática pedagógica. Por fim, também apresentamos algumas considerações sobre como melhorar este processo de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas salas virtuais, como forma de melhorar ainda mais estas práticas pedagógicas.

As reflexões e análises partem do ponto de vista do professor/pesquisador e tem como objetivo problematizar a prática para aperfeiçoar seus processos. São feitas análises indutivas a partir da observação participante, com base nas seis áreas da educomunicação, utilizadas aqui como categorias. Consideramos também a atuação do professor como educador no estímulo a estas práticas no ambiente virtual de aprendizagem.

AUDIOVISUAL NA SALA VIRTUAL

Na edição da disciplina de Educação para a Sustentabilidade ofertada no segundo semestre de 2014, o audiovisual foi utilizado de três maneiras: como *webaula* previamente gravada, como *webconferência* síncrona transmitida para os polos e como documentário relacionado ao conteúdo para ser problematizado e comentado pelos alunos em fórum assíncrono.

Dois vídeos foram apresentados como *webaula* e estes foram os primeiros materiais audiovisuais disponibilizados aos alunos no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Ambos foram gravados com o software *Adobe Connect*¹, que permite visualizar o professor/apresentador e uma apresentação de slides simultaneamente na tela. A *webaula* de apresentação da disciplina é uma peça praticamente obrigatória para todas as disciplinas do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, e trata de apresentar a ementa e objetivos, sem

1 Software corporativo para e-learning comercializado pela empresa Adobe..

interações. A segunda *webaula* foi produzida em função da escolha temática do semestre, que foram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), tema para o Trabalho Final da disciplina, realizado em parceria com as disciplinas de Gestão da Educação a Distância (GEAD) e Produção de Material Didático para a Educação a Distância (PEAD).

Outras duas intervenções em vídeo, também utilizando o *Adobe Connect*, foram *webconferências* síncronas realizadas em duas etapas diferentes da disciplina: em suas primeiras semanas e no final do semestre, antes das provas. Embora cada turma tivesse apenas duas *webconferências*, como os dias de aula presencial das turmas nos polos não são os mesmos, ambas foram apresentadas cinco vezes, nem sempre com o mesmo professor – visto que a equipe era formada por três professores. Essas *webconferências* ficaram disponíveis posteriormente para serem assistidas pelos alunos no AVA.

Por fim, foi disponibilizado como elemento para fomentar as discussões antes da primeira *webconferência*, um vídeo documentário, produzido por um dos professores da disciplina, intitulado “Mau Hábito?”², que trata da questão do saneamento básico nas grandes cidades. O filme tem como foco Porto Alegre e sua região metropolitana, mas é um exemplo válido para todo o país. Este vídeo foi vinculado a um fórum, onde os estudantes tinham que postar reflexões sobre atitudes positivas que poderiam ser estimuladas e negativas que deveriam ser mudadas quanto à sustentabilidade da sua localidade, seu país ou do planeta.

Análise educacional

A Educomunicação (educação + comunicação) tem como ponto de partida a teoria da comunicação dialógica de Paulo Freire (1988), que inspirou uma geração de educadores e comunicadores, como o uruguaio Mário Kaplún. Kaplún foi quem cunhou o termo educomunicação, inicialmente para definir a promoção da “educação para os meios” ou “leitura crítica dos meios” (KAPLÚN, 1997).

Kaplún falava em **Comunicação Educativa**, tomando-a como

2 Vídeo disponível em: <<http://www.educom.jor.br/index.php/noticias/item/119-mau-h%C3%A1bito>>. Acesso em: 20 março 2016.

um processo de construção de conhecimento a partir da reflexão dialética sobre a realidade vivida comunitariamente, chamando a atenção de seus leitores e seguidores para a necessidade urgente de potencializar a ação do educador, assegurando condições para que, superando uma visão mecanicista das tecnologias da informação, se transformasse em **comunicador**. Um comunicador voltado para a transformação da pessoa e da comunidade. (SOARES, 2006, p.178 - grifos do autor).

O termo educomunicação e as reflexões sobre a comunicação educativa, foram objeto de estudo do Núcleo de Comunicação e Expressão da Universidade de São Paulo (NCE/USP), principalmente do pesquisador Ismar de Oliveira Soares. Em suas pesquisas, o NCE/USP avaliou as experiências de educadores/comunicadores populares da América Latina e evidenciou a existência de um campo específico de inter-relação entre comunicação/educação.

Partindo dos resultados destas pesquisas, o termo educomunicação foi ressignificado para abarcar o conjunto das ações necessárias à construção e manutenção de ecossistemas comunicativos, cuja existência é possível com a gestão dos recursos de comunicação disponíveis - considerando as TIC e os meios tradicionais (SOARES, 2005). Justamente por incorporar esta perspectiva tecnológica, a educomunicação possui um potencial para analisar as relações entre educação e comunicação no AVA.

É muito útil para nós, em especial, o conceito de ecossistema de comunicação. Numa analogia ao conceito biológico, o ecossistema comunicativo compreende a dinâmica de inter-relacionamentos entre determinado indivíduo ou grupo e seu universo de públicos. Segundo Ismar Soares (2002), foi Martín-Barbero (1997) quem desenvolveu o conceito de ecossistema comunicativo como um novo *lócus* comunicacional, alicerçado em duas dinâmicas das sociedades contemporâneas: a incidência contínua dos meios tradicionais de comunicação e o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na vida cotidiana. Neste sentido, uma sala de aula virtual pode ser entendida como um ecossistema comunicativo que precisa ser estimulado e integrado para potencializar a aprendizagem de seus participantes.

Um professor educador teria como missão estabelecer as relações de reciprocidade dentro do ecossistema de comunicação onde atua. E para isso ele pode desenvolver ações

nas seis “áreas de intervenção” da educomunicação, conforme definidas por Soares (2011, p.47):

- » educação para a comunicação: alicerçada na reflexão sobre o lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto. Parte do pressuposto que o processo comunicativo é o primeiro conteúdo a ser considerado e avaliado pelos interlocutores. Indica possibilidade de trabalho em frentes defensivas, que buscam dirimir a influência negativa da mídia, até projetos voltados para que as comunidades possam dominar as linguagens e se apropriar dos meios de produção de suas próprias mensagens;
- » mediação tecnológica na educação: voltada para a análise e estudo das influências das TIC na sociedade contemporânea e seus múltiplos usos pela comunidade educativa. Busca garantir o uso dialógico das tecnologias, primando pela acessibilidade e formas democráticas de sua gestão.
- » expressão comunicativa através das artes: promoção de esforços no sentido da auto-expressão das pessoas e grupos por meio da pintura, vídeo, teatro, música e demais artes acessíveis. Explora a arte como uma ponte de sentido entre ações comunicativas e educativas;
- » gestão da comunicação: conjunto de ações e estratégias que envolvem o planejamento, execução e avaliação de programas e projetos de intervenção nos ecossistemas comunicativos buscando a inter-relação entre educação, comunicação e tecnologia. Faz parte desta área todo o esforço para efetivamente implementar propostas de educação para os meios, para a mediação tecnológica e a expressão comunicativa através das artes. Não diz respeito apenas ao ambiente escolar, mas também aos centros produtores de material didático e de comunicação alinhados com uma proposta educomunicativa. A gestão está relacionada à criação e manutenção dos ecossistemas comunicativos;
- » pedagogia da comunicação: área vinculada à educação formal (ensino escolar), que integra a didática na multiplicação das ações dos diversos agentes educativos (professores e/ou alunos) promovendo, quando adequado, a pedagogia de projetos;
- » reflexão epistemológica: base da ação do professor pesquisador, proposta por Freire (1996), esta área trata de sistematizar as experiências e estudos da inter-relação educação e comunicação, primando pela coerência entre a teoria e a prática.

A proposta é a de avaliarmos os usos dos diversos audiovisuais utilizados durante a disciplina de acordo com algumas das áreas da educomunicação.

Do ponto de vista da educação para a comunicação, a proposta de assistir ao vídeo “Mau Hábito?” direcionou o olhar dos alunos para a produção audiovisual universitária

alternativa. O vídeo é uma produção acadêmica independente que não está disponível nos circuitos comerciais, e que, dificilmente, os alunos teriam acesso a este material se não nesta oportunidade. O fato de o vídeo ser de autoria do professor da disciplina, aproxima os alunos da produção audiovisual e permite que eles possam esclarecer questões ou mesmo satisfazer a curiosidade sobre certos aspectos. A produção independente permite também um olhar mais autoral sobre a questão abordada, sem interferência política dos canais comerciais e de seus patrocinadores. A proposta foi que os alunos assistissem ao filme e postassem suas impressões sobre o mesmo em um fórum assíncrono, sendo que suas postagens serviriam de base para as discussões na 1ª *webconferência* da disciplina. De um total de 818 alunos, o fórum contabilizou 480 postagens sobre o filme, com as impressões ou comentários nas postagens de outros colegas. Considerando que os comentários eram feitos em duplas, pode-se considerar que quase a totalidade dos alunos participaram da atividade. Participação que confirma o acerto na escolha deste vídeo como objeto de aprendizagem relacionado ao conteúdo, pois a atividade não valia nota.

Continuando o processo de análise, podemos avaliar o mesmo audiovisual em seu papel de mediação tecnológica na educação. Os alunos foram orientados a assistir ao vídeo preferencialmente no encontro presencial no polo, coordenados pelo tutor. No mesmo dia, reunidos em duplas, tinham que elaborar um texto relacionando o vídeo com atitudes negativas e positivas para a sustentabilidade. Este texto foi postado no fórum da disciplina. Esta opção de uso do audiovisual permitiu uma maior socialização dos conteúdos abordados no vídeo e das reflexões dos alunos, que poderiam ver no fórum os textos de todas as duplas da sua turma. Algumas postagens tiveram vários comentários de colegas, demonstrando o interesse da turma no tema e na opinião de seus pares. Esta interação mediada pelo audiovisual e pelo AVA demonstra que a estratégia de assistir ao material em conjunto e não de forma isolada (em suas casas, por exemplo) funcionou. Um primeiro momento presencial foi proposto para aquecer o debate e um segundo momento no AVA, onde as reflexões de todos puderam ser expressadas no fórum. As postagens dos alunos foram utilizadas posteriormente na *webconferência* para reforçar certos aspectos dos conteúdos. Foram escolhidas postagens de alunos das turmas que estavam assistindo a *webconferência*, os alunos eram chamados pelos seus nomes e polos e a tutora presencial confirmava, via chat, se os mesmos estavam presentes. Houve manifestações

claras de contentamento dos alunos por suas análises serem citadas e relacionadas ao conteúdo da disciplina, eventualmente com alguma problematização do professor e até um comentário de réplica dos alunos no chat da webconferência. Esta dinâmica de mediação com o uso do audiovisual proporcionou um certo nível de diálogo, que poderia ser mais intenso caso o software possibilitasse uma interação mais direta.

Entramos aqui num ponto importante de reflexão sobre as TIC nos espaços educativos, principalmente o audiovisual enquanto substituto da presença do professor em aula. O sistema *Adobe Connect*, ou pelo menos a forma como ele é operado no curso em questão, inibe uma prática mais intensa do diálogo, pois não produz no professor um efeito de ampliação do espaço capaz de colocá-lo mais próximo dos alunos. O professor não vê a sala, não pode escutar a voz dos alunos, não pode perceber as reações de suas palavras em cada frase. A única forma de os alunos darem um retorno ao que o professor lhes fala é por meio de um *chat*, normalmente de forma indireta, porque somente o tutor presencial fica conectado em cada polo. Portanto, não se pode incorrer no erro de exagerar a parcela de culpa ou de incapacidade que possa ter um professor para lidar corretamente com as TIC. Há de considerar também o quanto estas TIC se apresentam de forma amigável aos professores.

Esse aspecto está relacionado com a gestão da comunicação nos espaços educativos. Essa gestão deve ser pensada para facilitar a sensação de pertencimento de todos a uma comunidade virtual de aprendizagem. Fortalecer este ecossistema deve ser a missão de toda equipe de gestão do processo de EaD. E aqui começamos a vislumbrar de forma mais direta como a Educomunicação pode se prestar aos processos educativos realizados à distância e como a correta condução dessa gestão pode, na realidade, encurtar esta distância até que desapareça por completo e possam professores, tutores e alunos conviverem em um mesmo espaço de forma confortável e sentindo a interação de cada integrante ao ponto de se sentirem presentes em suas turmas. Com a perspectiva de instalação de sistema de videoconferência para uso no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, essa possibilidade de diálogo pode melhorar, pois esta nova tecnologia permitirá que o professor veja e interaja com todas as turmas enquanto dá a aula.

A pedagogia da comunicação pode ser observada na forma como o professor lida com as possibilidades de se comunicar com o aluno. Em termos de audiovisual, podemos avaliar a linguagem utilizada nas *webconferências* e *webaulas*. A postura diante da câmera e como estimular os alunos pela dinâmica do audiovisual são conhecimentos essenciais para os professores nesta área da educomunicação. Novamente, como não tínhamos aqui outro recurso de gravação além do Adobe Connect, a área reduzida do vídeo na tela dificulta a empatia com os alunos. Esta área fica ainda menor quando se assiste a versão gravada, devido a necessidade de salvar as gravações na resolução mais baixa. A situação ainda pode ser pior por conta de uma constante falta de sincronicidade entre áudio e vídeo (novamente problemas de gestão interferindo na pedagogia) decorrente da rede de baixa velocidade que não permite um tráfego mais intenso de dados.

Para além das questões técnicas, entendendo as plataformas de EaD como plataformas de comunicação, é imprescindível que os professores desta modalidade de ensino tenham uma formação mais intensa para lidar com os diversos recursos disponíveis de forma adequada. Por isso a importância de desenvolver a pedagogia da comunicação. Com relação à pedagogia do audiovisual, nas *webaulas* e *webconferências* observadas na disciplina (um total de 13 vídeos), nota-se uma diferença grande entre os professores que apresentam os conteúdos. Há os que estimulam mais a participação e aproveitam as intervenções prévias ou síncronas dos alunos, enquanto outros reproduzem de forma mais acentuada uma aula expositiva em vídeo, com a explanação do conteúdo resumido aos alunos. Esta prática expositiva está totalmente em desacordo com o conceito dialógico que permeia a educomunicação. O ideal seria buscar reproduzir, na maior parte das intervenções síncronas, as discussões possibilitadas pela participação prévia no fórum sobre o vídeo “Mau Hábito?”. Estes foram os melhores momentos das *webconferências*, nos quais se verificou uma maior interação dialógica, com o professor chamando os alunos por meio de seus depoimentos e comentando essas reflexões, promovendo a empatia e cativando a atenção dos alunos nos diversos polos. Práticas como essa podem ser estimuladas e ampliadas, até o ponto que se consiga efetivamente dialogar com os alunos em cada polo, fazendo com que estes ampliem suas vozes em rede, com o único objetivo de eles mesmos se darem conta do que pensam, em um primeiro momento, para que, posteriormente, possam refletir sobre a validade deste pensamento para o

desenvolvimento de suas vidas.

Em relação à expressão comunicativa através das artes não houve o registro de sua promoção junto aos alunos da disciplina analisada, ou mesmo pelos professores. O audiovisual foi oferecido às turmas, mas elas não foram estimuladas a fazerem seus próprios vídeos, ou a registrar manifestações artísticas sobre o tema em questão. Uma atividade formativa convidava os alunos a produzirem vídeos, fotos ou áudios sobre os problemas ou soluções de sustentabilidade encontrados em suas cidades. Alguns grupos conseguiram realizar vídeos com entrevistas ou postar fotos de suas cidades, mas a grande maioria apenas escreveu ou mandou o link para produtos já existentes. Aqui se verifica uma carência também na área de mediação tecnológica na educação, pois pode se deduzir que falta aos alunos familiaridade em lidar com as TIC para produzir peças artísticas de comunicação. Por conta de uma falta de habilidade técnica acabam por não produzir ou produzir de forma muito improvisada - o que torna os resultados pouco atraentes. Há aqui uma grande lacuna de formação a ser explorada.

A reflexão epistemológica sobre a educomunicação está materializada neste artigo, que é também um convite a novas propostas de relação entre a educação a distância e este novo campo da educomunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, não é possível pensar que o audiovisual na educação tenha que ser necessariamente algo chato e enfadonho em contraposição aos vídeos de entretenimento. O ideal é que os ditos “vídeos educativos” pudessem ser tão atraentes quanto os “vídeos comerciais” ou de “entretenimento”. Colocamos todos estes adjetivos entre aspas porque, para a educomunicação, esta diferença de função do audiovisual não é tão clara. Não há vídeo educativo, não há uma TV especificamente educativa. Todo vídeo, toda a TV, toda a comunicação é educativa. Há audiovisuais que ensinam como melhorar o conhecimento de matemática, como as videoaulas ou os telecursos sobre este tema, outros ensinam a desejar certo produto ou a ter determinada opinião ou comportamento alinhado com os

patrocinadores, como no caso dos filmes comerciais e das televisões abertas.

Por isso a importância de demonstrar aos alunos de que forma podem se apropriar das TIC, não apenas para repassarem a comunicação pronta, carregada de sentidos alheios e até ocultos, mas também para produzirem conteúdos originais, cheios da beleza que só a expressão genuína é capaz de carregar. Esta expressão genuína do aprendizado, transformado na arte de se comunicar consigo mesmo e com o mundo é que deve ser o objetivo final daquilo que nomeamos abstratamente de aprendizagem.

Desta forma que o entendimento da comunicação educacional enquanto um esquema cibernético, como classifica Silva (2008) a partir das reflexões de Cloutier (1975), tem muito a acrescentar na forma como se promovem as interações comunicativas nos ambientes virtuais de aprendizagem, vistos aqui como ecossistemas de comunicação que necessitam ser corretamente administrados. Neste esquema o indivíduo é considerado um EMIREC (emissor/receptor), estando alternadamente ou até mesmo simultaneamente nestes dois polos da comunicação. Essa é também uma das principais premissas da educomunicação: todos somos receptores e também emissores da comunicação. Mais que isso, todos têm o direito de expressar suas ideias no mundo, não para que sejam aceitas, mas principalmente para que possam ser compreendidas por quem as divulga. É no processo de expressão para o outro que eu compreendo melhor o que penso e quem eu sou.

Desta forma, enxergar a EaD com os olhos da educomunicação, pode ser uma estratégia muito produtiva para o aperfeiçoamento desta modalidade de ensino, não apenas em relação ao uso do audiovisual, mas em todas as suas áreas. Talvez porque, assim como a EaD, a educomunicação tenha se fortalecido com o surgimento do ciberespaço e do acesso cada vez mais facilitado às TIC. É no limite da integração dos diversos espaços de aprendizagem (formal, informal e não formal) que a comunicação e a educação passam a formar um único campo, onde o que vale é o produto da integração e não a contribuição individual de cada área específica. Fica aqui uma possibilidade de novos horizontes de investigação.

REFERÊNCIAS

CLOUTIER, J. **A Era de EMEREC ou a Comunicação Áudio-scripto-visual na hora dos self media**. Lisboa: I.T.E, 1975.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KAPLÚN, M. Pedagogía de la Comunicación. **Revista de Comunicación** – Estratégias y Conflictos Culturales, nº 11/12, 1997, p. 69-88.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios as mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1997.

SILVA, B. **Modelos de comunicação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

SOARES, I de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educom.Rádio, na trilha de Mário Kaplún. In: MELO, José Marques de et al (Org.). **Educomídia**. Alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún. São Paulo: Cátedra Unesco, Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

_____. A formação do educador: 15 anos na busca de uma mais profunda relação entre o profissional da comunicação/educação e o mundo das crianças e dos adolescentes. **NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP** – Intercom, 2005.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 23, p. 16-25, jan./abr, 2002.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*uma possibilidade para a formação
continuada de professores*

Maria Conceição Coppete

Maria Conceição Coppete é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduada em Pedagogia e Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC). Professora da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
E-mail: coppetemaria@gmail.com

INTRODUÇÃO¹

O Conselho Nacional de Educação, preocupado com a concepção, o desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação de professores, instituiu, inicialmente por meio do Parecer CP9/2001, as Diretrizes para a Formação de Professores. No documento, encontra-se a preocupação com a formação, especialmente no nível da educação básica, que deve ser oferecida, inclusive, na modalidade a distância. Um aspecto relevante desse documento é o reconhecimento da educação a distância como alternativa à formação. Há um conjunto de portarias, decretos e pareceres que vêm sendo publicados com o objetivo de dar providências ao artigo 80 da LDBN (Lei 9394/96), que delega ao Poder Público a tarefa de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. A regulamentação da modalidade se deu oficialmente pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05, com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004. A regulamentação da modalidade tem oportunizado a sua ampla expansão e contribuído na oferta de programas de formação em vários níveis, o que inclui a formação continuada de professores. Desde logo, vem gerando possibilidades de acesso, inclusive aos que se encontram geograficamente mais distantes dos centros urbanos, onde geralmente as ofertas de cursos são menores. Concomitantemente, contempla o direito ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos, uma demanda no mundo contemporâneo.

Essas tecnologias, especialmente as digitais, e fundamentalmente os computadores e sua dinâmica de rede, têm provocado profundas ressignificações no contexto da comunicação e da informação. Tal mudança demanda a necessidade de perceber, compreender e refletir acerca dos significados dessa emergência tecnológica, a fim de ser possível entender quais alternativas as tecnologias trazem ao se articularem com os espaços pedagógicos, especialmente na formação docente.

1 O presente artigo foi elaborado a partir do Capítulo IV da tese de doutorado intitulada Educação Intercultural e Sensibilidade: possibilidades para a docência, aprovada em sua forma final em abril de 2012, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, sob a orientação do prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (UFSC) e a coorientação da prof^a. Dr^a. Tania Stoltz (UFPR).

É importante atentar para o fato de que com esse desenvolvimento da tecnologia, oportunizada pela rede mundial, a Internet, a educação a distância ganha novas possibilidades e desafios (COPPETE; FLEURI, 2009). Essas novas tecnologias de informação e de comunicação podem auxiliar na resolução de um problema fulcral da educação “tradicional”: a interatividade (LITWIN, 2001). Na modalidade de educação a distância, mediada pelas tecnologias digitais, a possibilidade de construir o modelo comunicacional todos-todos se torna possível.

Mas é preciso dizer também que não se trata de mudar uma tecnologia por outra, uma modalidade de educação por outra, pura e simplesmente. Trata-se muito mais da cosmovisão que sustenta a escolha tanto da tecnologia a ser empregada, quanto da modalidade a ser adotada. É a concepção que define as formas, os modos de uso, o como se propõe o que é proposto.

Uma das críticas mais severas à modalidade de educação a distância na formação de professores é a perda da relação pedagógica, pela falta de vivência na sala de aula, no momento da prática profissional. “Sem dúvida, isso pode ser chamado de uma ‘fragilidade pedagógica’ da educação a distância. Mas é preciso lembrar que os saberes pedagógicos são de várias naturezas e o encontro com os professores, que pode se dar sem ser presencialmente, proporciona muitos outros encontros.” (RIOS, 2007, p.03) *[aspas inseridas pela autora]*.

Há muitos projetos bem sucedidos, rigorosos, críticos e comprometidos com uma formação da melhor qualidade, e que “longe de desprezar a presença do professor, criam essa presença de um modo criativo e respeitoso.” (Idem, s/p).

No conjunto das críticas estão também aquelas que dizem que as dimensões da docência, com exceção da técnica, ficariam relegadas a um plano menor: “A estética, a política, a ética não estão escondidas na EaD – elas se revelam aí! E é por isso mesmo que se requer um cuidado especial para verificar como elas se revelam, o que elas revelam.” (Idem, s/p). Para a autora, “temos, sim, que denunciar as propostas que se fazem apenas no sentido de aligeirar a formação ou que atendem apenas a interesses econômicos das instituições. E isso vale não só para o EaD, mas para todo o âmbito do trabalho educacional. (Idem, s/p).

Dessa forma, oportunizar processos formativos mediante uma modalidade de ensino que se dá a distância também pode revelar um importante caminho no sentido de equacionar essa lacuna que tanto afeta a formação. Pesquisas apontam que essa modalidade se apresenta como alternativa para a democratização da educação. Nesse sentido, é fundamental que experiências sejam realizadas e acompanhadas por pesquisas rigorosas e eficazes e, acima de tudo, sustentadas em outra cosmovisão, que se reconheça a complexidade presente no processo de aprender e de ensinar. Práticas educativas concebidas nesta perspectiva têm mais chances de atingir seus objetivos, pois contemplam algumas de suas principais facetas, que são a antecipação das ações e o desejo de que elas efetivamente possibilitem alcançar objetivos que estejam focados no compromisso de ampliar a cognição humana. É nessa perspectiva que o curso de extensão **Educação para Diversidade e Cidadania** é apresentado neste artigo. Oferecido em caráter de formação continuada para professores da rede pública do Estado de Santa Catarina, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o curso adotou explicitamente a abordagem de educação intercultural, que reconhece e assume o caráter multidimensional e complexo da educação e da interação entre sujeitos.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA: A TEMPESTIVIDADE DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Por ser extensa e fecunda a abordagem do curso Educação para a Diversidade e Cidadania – oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do grupo de pesquisa Mover² –, este centrou-se no seu aspecto educativo, que pode ser amplamente potencializado nos contextos de ensino e aprendizagem.

2 O Núcleo de Pesquisas Educação Intercultural e Movimentos Sociais (Mover) estuda a perspectiva intercultural e complexa da relação entre diferentes processos identitários (culturais, étnicos, geracionais, corporais, de gênero, de organizações produtivas) no campo da educação e dos movimentos sociais. Criado em 1994, o grupo realiza pesquisas em vários níveis; publica livros, artigos e trabalhos em eventos. Também promove cursos de extensão universitária, seminários entre outros.

A diversidade encontra-se no ser humano desde o instante que tem suas próprias características evolutivas, ritmos de aprendizagem distintos que, ao interagirem com o contexto, se traduzem em interesses acadêmicos e profissionais também distintos, assim como projetos de vida e expectativas diferenciadas, principalmente a partir do que Arnaiz (2000) chama de educação secundária. A autora diz que,

[...] além destas manifestações, podemos encontrar outras de caráter individual, como podem ser as deficiências intelectuais, físicas, sensoriais, altas capacidades, ou aquelas outras que se manifestam em contextos socioculturais desfavorecidos ou relacionados com minorias étnicas e culturais. (Idem, p. 01).

A atenção à diversidade não significa dar a todos o mesmo, mas a cada um o que necessita e isso requer a adoção de medidas das mais elementares às mais complexas (CUEVAS; DIAS ROSAS, 2004). Atualmente tudo pede revisão, conforme nos lembra Marquès (2000): desde o objetivo da escola e das demais instituições educativas até a formação básica que as pessoas necessitam, a forma de ensinar e aprender, infraestruturas e os meios utilizados, a estrutura organizativa dos centros e sua cultura.

Nesse sentido, algumas perspectivas têm se mostrado viáveis, especialmente aquelas que valorizam a multiculturalidade e amparam suas ações numa abordagem de educação intercultural. A opção ético-político-epistemológica pela desconstrução de subalternidades, que se coloca como condição para a possibilidade da reciprocidade, é inerente à perspectiva intercultural, assevera Azibeiro (2006). Tal perspectiva desafia os professores da sociedade atual a buscar formas de estabelecer novos relacionamentos que ultrapassem os limites da cultura local, possibilitando a sua exteriorização e a abertura para o acesso a outras realidades culturais sem, contudo, perder as características identitárias de cada pessoa e de cada contexto.

Sendo assim, e tendo em vista os processos de formação de professores, é preciso ter clareza acerca de quais concepções orientam os conceitos trazidos por professores e que se expressam mediante suas práticas pedagógicas.

A oferta do curso: algumas considerações importantes

Para melhor entender a oferta do curso ora apresentado, é importante registrar que em 16 de abril de 2008, por meio do edital N.1 SECAD/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação), deu-se a primeira chamada pública para seleção de instituições de ensino superior com vistas à implementação da rede de educação para Diversidade no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No caso de Santa Catarina, a solicitação feita no projeto submetido ao referido edital foi de quatrocentas (400) vagas para professores da rede pública de ensino que seriam ofertadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); mais especificamente, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) através do núcleo de pesquisas MOVER. Vale destacar que para o primeiro edital (2008) foram aprovadas nove Universidades. Em Santa Catarina, foram oito polos contemplados e trezentos e trinta e um professores inscritos na fase inicial do curso. A coordenação foi realizada por uma equipe que adotou o formato de gestão compartilhada³.

No referido edital, foi explicitado o objetivo da rede que consiste em estabelecer grupo permanente de formação inicial e continuada a distância com a finalidade de disseminar e desenvolver metodologias educacionais de inserção dos temas das áreas da diversidade e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino públicas e privadas de educação básica no Brasil.

O programa de formação para os temas da diversidade é uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma rede nacional de instituições de ensino superior dedicada à disseminação dos temas da diversidade nas redes de ensino públicas e privadas de educação básica, por meio de formação qualificada pelos cursos do

3 A coordenação da produção de materiais do curso (Módulos na versão impressa e *online*, entre outros) esteve sob a minha coordenação e da Prof^a Cátia Weber. Também fui a responsável pela elaboração dos guias de professor tutor e professora tutora e do professor e professora cursista (COPPETE, 2009). Todo o trabalho foi realizado por uma equipe multidisciplinar de professores, por meio de uma gestão compartilhada frente às decisões. A equipe foi composta pelas professoras Ivanete Nardi Efe, que assumiu o setor financeiro do curso; pela Prof^a Catia Weber, que foi apoio na coordenação de tutoria e na administração do curso, entre outros profissionais que realizaram ações específicas, conforme suas funções.

Sistema UAB. O sistema funciona com a articulação entre as instituições públicas de ensino superior, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, para atuar na área de formação inicial e continuada de professores, gestores e outros profissionais da educação básica.

Entre as atribuições da rede ficou estabelecido que seus propósitos consistiriam em: ampliar as oportunidades de formação docente e de gestores educacionais que atuam na educação básica e nos cursos de formação de professores; elaborar conteúdos; ofertar um programa de cursos de formação para a diversidade; manter núcleos de pesquisa nas áreas da diversidade definidas pelo Programa; e estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados⁴. Das propostas apresentadas para os cursos por áreas temáticas, a primeira delas, também considerada estrutural, é o curso de Educação na Diversidade e Cidadania, com uma carga horária prevista de 180 horas. Outros seis cursos foram ofertados, mas a escolha da equipe foi pelo primeiro. No projeto submetido ao edital foi prevista uma carga horária de 240 horas, devido à inclusão de um módulo eletivo de Metodologia do Ensino e da Pesquisa de 60 horas. Esse módulo fora proposto pelo fato de se tratar de um projeto piloto que poderia servir de referência na composição de cursos futuros no formato de especialização. Como esse nível da formação requer uma carga horária maior e tendo em vista a necessidade de um estudo monográfico individualizado, a ampliação poderia implicar benefícios futuros para a instituição e para professores cursistas. Na ocasião, tal proposta foi aprovada pela equipe de seleção da então SECAD.

É importante destacar também que na parte B do referido edital, no item 2, sobre a elaboração e oferta dos cursos do programa de formação para a diversidade, constava que os projetos das proponentes deveriam obedecer ao projeto-político-pedagógico dos cursos propostos. Para tanto, foi disponibilizado um sítio de acesso⁵ com o Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade. O documento, bastante extenso

4 Essas informações foram extraídas do item II – Dos objetivos da Rede, apresentados no edital nº1 SECAD de 16 de abril de 2008. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/file/secad.pdf>>. Acesso em: jul. 2009.

5 As especificações são detalhadas no item 5, subitem 5.1.8. Conferir em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/05/manual_da_rede_da_diversidade13.pdf>. Acesso em: jun. 2009. Para saber mais conferir: <<http://uab.mec.gov.br>>.

e elaborado, apresenta os objetivos, o público beneficiário, os processos de execução e as oportunidades de formação da rede, expõe o programa no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), bem como as estratégias de execução para cada um dos cursos respectivamente.

No que diz respeito ao curso em questão, ou seja, Educação para a Diversidade e Cidadania, foi feita no documento mencionado acima uma apresentação detalhada, que procurou mostrar que se trata de um curso de formação continuada de professores de educação básica, distribuído em módulos. Ofertado na modalidade semipresencial, o curso visa formar professores e profissionais da educação capazes de compreender os temas da diversidade e sua introdução transversal na prática pedagógica escolar. Faz-se uma contextualização, cujo enfoque centra-se na educação como direito fundamental, argumento defendido e praticado pelo Núcleo de Pesquisa Mover e sua equipe. Destaca-se o fato de o Brasil apresentar uma elevada desigualdade social, com um padrão excludente de desenvolvimento que é histórico. Para tanto, requer-se da educação, mediante o trabalho com os temas da diversidade, que sejam geradas condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da mobilidade social. Explicita-se o compromisso assumido pelo Ministério da Educação, no sentido de orientar suas políticas de estado com vistas a incidir nos excluídos mediante uma ótica promotora de direitos humanos que reconhece as diferentes populações e seus saberes igualmente variados.

O curso foi ofertado durante um período de seis meses, em nível estadual, tendo iniciado no mês de outubro do ano de 2009.

Assim como explicitado no Manual Operacional do Curso (2008), o núcleo promotor do evento, por meio de sua equipe de trabalho, ressaltou em seu projeto:

A formação e a qualificação de professores para a inserção dos temas da diversidade têm como uma de suas atribuições promover, transversalmente ao currículo escolar, temas como os direitos humanos, a educação ambiental, a diversidade étnico-racial e a demandas específicas de indígenas, afro-brasileiros, pessoas com necessidades especiais, questões de gênero e diversidade de orientação afetivo-sexual. Esses professores e profissionais da educação têm como principal desafio garantir a efetividade do direito à edu-

cação a todos e cada um dos brasileiros, estabelecendo políticas e mecanismos de participação e controle social que assegurem aos grupos historicamente desfavorecidos condições para sua emancipação e afirmação cidadã. (Idem, p. 15).

Os objetivos apresentados no manual e apropriados pelo projeto do curso consistiam em introduzir a abordagem da Educação na diversidade com o reconhecimento das diversas populações e temáticas a serem tratadas. O curso buscou apresentar conceitos sobre as diversas populações e temáticas da diversidade; pretendeu desenvolver processos e metodologias de introdução desses conceitos na educação básica; primou por desenvolver e manter uma rede de colaboração virtual para a discussão e compartilhamento de informações sobre práticas pedagógicas inclusivas na escola; visou oferecer seminários e palestras virtuais sobre os temas da diversidade; e possibilitou a formação continuada por meio das redes de discussão dos diversos cursos de formação no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade.

Em relação aos participantes, o curso foi concluído com expressivo êxito por cento e trinta e oito professores da rede pública de ensino com atuação nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, com formação mínima em nível médio.

Atuaram no curso tutores presenciais e a distância, selecionados mediante processo seletivo. Os encontros de formação aconteceram nos respectivos polos aos quais os tutores estavam vinculados.

No que diz respeito à construção dos conteúdos, foi estruturada uma matriz curricular, seguindo as orientações estabelecidas naquele momento pela rede SECAD/MEC. O eixo central adotado foi o “Direito de Aprender de todos e de cada um”. Essa concepção, que tem sua origem na discussão do campo da educação para os Direitos Humanos, procura ter em vista o desenvolvimento humano do campo da Educação. Esse direito à educação, que abrange os conceitos de dignidade humana, respeito às diferenças e reconhecimento dos saberes distintos, conforme consta no projeto pedagógico da rede para a diversidade, foi discutido no curso tendo como base os temas da própria diversidade organizados nos chamados “saberes das populações” (EJA, Campesina, Quilombola, Indígena, entre outros), bem como nos temas da atualidade (educação

ambiental, gênero e diversidade sexual, a inclusão das pessoas com necessidades especiais, entre outros), contemplados nas diretrizes curriculares e legislação educacional e profissional pertinentes. Nessa perspectiva, é preciso considerar também a formação científica, levando em conta o desenvolvimento de habilidades e atividades formativas.

A organização de um currículo, além de relacionar disciplinas acadêmicas, buscou a articulação de temas decisivos para a formação. Nesse sentido, o curso foi estruturado em três eixos, a saber: Educação para a Diversidade e Cidadania; Educação para Populações Específicas; Educação em Temas Específicos. Esses eixos foram consubstanciados em três módulos centrais, além de um ambiente introdutório à Plataforma do curso, um módulo eletivo de Metodologia de Ensino e Pesquisa e dois guias de orientação para realização do curso, sendo um para o professor tutor e outro para o professor cursista (COPPETE, 2009).

O eixo **Educação na Diversidade e Cidadania** remeteu aos fundamentos filosóficos, políticos, sociais, culturais e epistemológicos com vistas à compreensão da noção de Diversidade e Cidadania como expressão da prática social, bem como a sua tematização como valor universal na constituição de uma sociedade mais igualitária na qual homens, mulheres, idosos e crianças sejam reconhecidos como cidadãos livres e sujeitos de direitos. Isso significa, também, problematizar o cotidiano das práticas escolares que não podem estar desvinculadas da teoria e de uma dimensão dialógica voltada para a superação das desigualdades ainda presentes na sociedade brasileira.

Na **Educação para Populações Específicas**, foram disponibilizados conteúdos teóricos e atividades de caráter teórico-prático que possibilitassem o diálogo sobre as especificidades de cada grupo populacional ou povo. As temáticas/atividades desse módulo envolveram a introdução de conceitos e discussões sobre a Diversidade na Educação de Jovens e Adultos; a Educação Escolar no Campo; a Educação Escolar para o Povo Quilombola; a Educação Escolar para o Povo Cigano; e a Educação Escolar para o Povo Indígena.

O eixo Educação em Temas Específicos oportunizou uma reflexão introdutória sobre a teoria e prática que envolve a Educação Ambiental, o Gênero e a Diversidade Sexual, bem como sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esses eixos centrais foram orientados pela noção de Diversidade e Cidadania, com a intenção de conhecer o

que concerne a cada uma dessas temáticas. É o que mostra o quadro a seguir, que resume a organização curricular do curso.

Quadro 1 - Resumo da Organização Curricular

EIXOS	SALA AMBIENTE/ TEMÁTICAS	HORAS
Módulo 1 Conceitual EaD e Ferramenta Moodle	Introdução ao ambiente virtual Moodle e Curso 18 horas presenciais	18h
Módulo 2 Introdução Conceitual para a Educação na Diversidade e Cidadania	12 horas – Educação como Direito Fundamental 13 horas – Educação na diversidade e as diferentes populações 13 horas – Educação na diversidade e os temas da diversidade 08 horas – Encontro Presencial	46h
Módulo 3 Educação para Populações Específicas	10 horas – Educação de Jovens e Adultos 10 horas – Educação do Campo 10 horas – Educação Indígena 10 horas – Educação Quilombola 08 horas – Encontro Presencial	48h
Módulo 4 Educação de Temas Específicos	10 horas – Educação Ambiental na prática educacional 10 horas – Educação para o reconhecimento do Gênero e a Diversidade Sexual 10 horas – Educação das Relações Étnico-Raciais 10 horas – Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva 8 horas – Encontro Presencial	48h
Módulo 5 Eletivo	Metodologia de Pesquisa (22h a distância, 08h presenciais) Metodologia de Ensino (22h a distância, 08h presenciais)	60h
Módulo 6 Avaliação	Seminários Locais na modalidade presencial	20h
Total		240h

Fonte: Projeto do curso: Educação para a Diversidade e Cidadania – DAEX (2008).

A metodologia adotada para a realização do curso e o público beneficiário

A metodologia foi desenvolvida de forma semipresencial com encontros presenciais e a distância a partir da interatividade do professor tutor com os professores cursistas, via internet, por meio de ambiente colaborativo Moodle, tendo o Portal da Rede de Formação para a Diversidade e o Portal do Professor como referências para o desenvolvimento das atividades.

O curso foi ofertado em oito polos regionais da UAB, localizados no Estado Santa Catarina nas seguintes cidades: Florianópolis, Palhoça, São José, Itapema, Indaial, Joinville, Palmitos e São Miguel D'Oeste. O formato foi modular para possibilitar a flexibilização de sua oferta ao público interessado, assim como a integração de seus conteúdos com outros cursos ofertados no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade.

A partir desse curso, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou a integrar, através de seus coordenadores, professores conteudistas, professores formadores e tutores, a Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede – CTAR, objetivando ampliar o campo de pesquisa em educação na diversidade e cidadania e em educação a distância.

A metodologia proposta no curso esteve fundamentada no percurso de aprendizagem dos professores cursistas. O percurso iniciou com uma investigação temática do contexto de trabalho dos professores cursistas; e em seguida, buscou-se um aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas que se deu mediante estudos conceituais, pesquisas e atividades teóricas e práticas que foram realizadas em suas respectivas salas de aula, bem como no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), até a conclusão com um seminário presencial ampliado, no qual cada professor cursista apresentou, em seu respectivo polo, os resultados de sua experiência mediante trabalho final sistematizado e fundamentado teoricamente no formato de ensaio pedagógico e slides em *power point*. Os resultados alcançados superaram a expectativa. Algumas produções foram indicadas para publicação.

Durante todo o processo, cada professor cursista foi convidado e orientado por seu tutor a elaborar gradativamente seus relatos de experiência obtidos com a realização das atividades opcionais em sala de aula na Ferramenta Diário de Bordo⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível observar, a proposta de formação continuada que se apresentou neste estudo consistiu em uma arrojada e desafiadora tarefa, tanto por oportunizar a experiência de contato com a abordagem de educação intercultural e por praticá-la em contextos escolares, quanto pela vivência com uma modalidade de educação até então desconhecida da maioria dos professores e professoras que participaram do processo.

É importante reiterar que a abordagem de educação intercultural é constituída a partir da criação de contextos educativos capazes de oportunizar a integração e a interação criativa e cooperativa não apenas entre os diferentes sujeitos, mas também seus contextos sociais, econômico-políticos e culturais. Além disso, essa abordagem busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, no sentido de superar as estruturas socioculturais geradoras de discriminação e de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. Tal abordagem foi vivenciada nesse processo formativo, especialmente por meio das atividades realizadas com as crianças nos contextos de salas de aula da rede pública do Estado de Santa Catarina. Os depoimentos dados pelos professores que participaram da formação confirmam a importância e a necessidade do curso; não sem razão foram feitos muitos pedidos para que houvesse uma reedição.

Desde logo, buscou-se explicitar o viés teórico-metodológico centrado nesta abordagem de educação e adotado na proposta do curso oferecido em caráter de formação continuada para professores da rede pública do Estado de Santa Catarina. Essa abordagem

6 Trata-se de uma ferramenta que existe dentro do ambiente virtual de ensino e aprendizagem com estrutura modular - a plataforma Moodle, geralmente é utilizada para registrar depoimentos, rotinas e processos empreendidos na formação. Neste caso específico, os cursistas foram orientados a sistematizar determinadas atividades, chamadas de Atividades Opcionais, que estavam sendo realizadas junto aos educandos, nas suas respectivas salas de aula.

é focada no reconhecimento do caráter multidimensional e complexo da educação e da interação entre sujeitos, e sistematizada por uma proposta ético-político-epistemológica centrada na desconstrução de subalternidades, como condição para a possibilidade da reciprocidade. Trata-se de uma perspectiva que desafia os professores da sociedade atual a buscar formas de estabelecer novos relacionamentos que ultrapassem os limites da cultura local, possibilitando a sua exteriorização e a abertura para o acesso a outras realidades culturais sem, contudo, perder as características identitárias de cada pessoa e de cada contexto. Essa tentativa, mediatizada em um amplo, complexo e profundo material teórico-metodológico, empreendida através da modalidade de educação a distância, resultou em um conjunto amplo de atividades e de processos vivenciados intensamente pelos professores cursistas, contribuindo de maneira significativa na trajetória formativa desses professores.

Experiências como esta asseveram que, para a operacionalização de cursos na modalidade a distância, é necessária a organização de um sistema que viabilize as ações de todos os envolvidos no processo. Dentre os elementos imprescindíveis neste sistema estão a organização de espaços, o acesso a computadores conectados à internet para realização de atividades; a implantação de uma rede que garanta a comunicação contínua entre os sujeitos envolvidos no processo educativo; a produção e organização de material didático apropriado à modalidade a distância; processo de acompanhamento e avaliação próprios; e a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem que favoreça o processo de estudo dos cursistas e o processo de comunicação com a instituição promotora, neste caso, a Universidade.

REFERÊNCIAS

ARNÁIZ, P. Educar en y para la diversidad. In: F. J. SOTO y J. A. LÓPEZ (coord.). **Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas**: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Disponível em: <<http://needirectorio.cprcieza.net/documentos/parnaiz.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2009.

AZIBEIRO, N. E. **Educação Intercultural e comunidades de periferia**: limiares da formação de educador@. 2006. [Tese de Doutorado] – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 4.361**, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Parecer nº 9/2001** CNE/CP, aprovado em 08/05/2001. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2001/Parecer/Par_CP_09_080501.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. **Edital nº1 SECAD** de 16 de abril de 2008. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/file/secad.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. **Manual operacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

BRASIL. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=33&tipo_pagina=1>. Acesso em: 25 set. 2009.

COPPETE, M. C. **Educação Intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2012.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M. Cidadania e Diversidade Sociocultural: Uma Experiência de Formação de Professores Mediada Pelas Tecnologias Digitais. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1078.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.

COPPETE, M. C. **Educação para a Diversidade e Cidadania: Guia do/a Tutor/a**. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

CUEVAS LÓPEZ, M. M.; DÍAZ ROSAS, F. Integración escolar y diversidad cultural: elrectoactual de lasorganizaciones educativas. In: Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía. 13., 2., 2004, Valencia. **Anais do XIII Congresso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: "La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad"**. Valencia: 2004; p. 49-58. Edição em CD-ROM.

LITWIN, E. **Educação a distância**. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARQUÈS, P. **El impacto de La Sociedad de La Información en el mundo educativo**. 2000. Disponível em: <<http://dewey.uab.es/marques/impacto.html>>. Acesso em: 28 mar. 2009.

RIOS, T. A. **Entrevista feita por correio eletrônico, entre os dias 5 e 12 de abril de 2007**. Disponível em: <www.sinproguarulhos.org.br/entrevistas/terezinhaazeredo>. Acesso em: 05 out. 2010.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

elementos teóricos e práticos

Maria da Glória Silva e Silva
Maria dos Anjos Lopes Viella

Maria da Glória Silva e Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Técnica de Assuntos Educacionais no Centro de Referência em Formação e EaD, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

E-mail: maria.gloria@ifsc.edu.br

Maria dos Anjos Lopes Viella é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora no Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). *E-mail:* maria.viella@ifsc.edu.br

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo principal compreender e analisar os contornos do processo de formação continuada de professores para a Educação a Distância (EaD). Para percorrer esse caminho de análise, foi realizado um breve percurso pelas pesquisas já produzidas sobre EaD, buscando investigar como a temática da formação continuada de professores é abordada e que lições e ações podem ser delas aproveitadas para enriquecer as experiências de formação docente no contexto das instituições que fazem uso dessa modalidade; além disso, trataremos do percurso da EaD no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC.

Esse é um momento ímpar para a análise da temática, devido à homologação do Parecer CNE/CES Nº 564/2015, que define as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Uma breve passagem pelos textos que fazem um mapeamento das pesquisas em EaD descortina algumas possibilidades para se refletir sobre a formação continuada de professores.

Mill e Oliveira (2014, p.15) apresentam em um artigo uma análise das relações entre os temas “Pesquisa” e “Educação a Distância”, buscando identificar as articulações entre a agenda de pesquisa sobre EaD e a evolução da área, tendo como suporte uma análise bibliométrica das produções científicas (teses de doutorado em Educação), catalogadas pelo Grupo Horizonte (UFSCar). Os autores destacam os temas mais recorrentes e os mais silenciados, e isso traz uma contribuição relevante para o foco desse trabalho, na seguinte direção:

Em tempo, alertamos para a estreita relação entre os temas mais recorrentes ou silenciados nas pesquisas em EaD com os limites da modalidade e as suas reais condições de implementação. A carência de estudos mais estruturais sobre a efetiva institucionalização da modalidade no seio da mantenedora, por exemplo, indica que ainda há aspectos básicos merecendo atenção em estudos e pesquisas na área. A própria investigação em EaD ou o tipo de vínculo empregatício dos docentes da EaD são outros exemplos de temas silenciados nos estudos analisados. (MILL; OLIVEIRA, 2014, p.31).

E continuam os autores:

Enfim, averiguamos e concluímos que nenhuma outra temática foi tão recorrente nas teses consideradas quanto o docente, seja em relação a todas as teses da base ou em relação à amostragem de teses sobre EaD. Decorre daí o indicativo de alta importância dada ao educador e sua formação em pesquisas de doutorado nos últimos anos, seja no âmbito da EaD ou da educação em geral. (id., p.32).

Para melhor direcionar o foco para os aspectos da EaD contemplados neste artigo, cabe destacar ainda a contribuição de Romiszowski (2009, p. 430) ao declarar: “Estude não só os sucessos, mas também os fracassos”, tentando ilustrar mais uma necessidade na área de pesquisa sobre EaD: “estudar, compreender e divulgar as lições aprendidas de projetos problemáticos e fracassados”. Assim se posiciona o autor:

Há uma tendência geral para difundir e estudar os casos de sucesso- *as best practice*- e de ignorar, e até esconder, casos que não deram certo [...]. Experiências vividas, assim como pesquisas científicas, confirmam que podemos aprender muito pelo processo de reflexão sobre o que impediu projetos similares de alcançar os resultados esperados. (ROMISZOWSKI, 2009, p. 431).

Assim, o autor vai apontando as fases críticas dos projetos envolvendo o uso de EaD e que tendem a apresentar um número maior de problemas. O autor destaca estas duas fases: “A fase de macroplanejamento inicial - decisões sobre as políticas e estratégias gerais e as fases finais de implementação e gestão do projeto” (ROMISZOWSKI, 2009, p.431), e conclui com a seguinte apreciação: “É claro que todos estamos interessados no sucesso dos nossos projetos. Mas, na área de tecnologia educacional e de EaD, para cada projeto bem-sucedido, há pelo menos um problemático. Será que podemos nos dar ao luxo de ignorar a metade dos dados das pesquisas existentes?”

Analisando os problemas encontrados e que se repetem em diferentes projetos internacionais, do tipo escola aberta e a distância, o autor menciona problemas no processo de design, na execução, tais como baixos salários, alta desistência de alunos que trabalham e não têm tempo para estudar, falta de capacitação de professores e monitores, professores que não foram preparados para seu novo papel, atraso na produção e distribuição de materiais, entre outros.

Seguir os caminhos apontados por Mill e Oliveira (2014) e por Romiszowski (2009) é um bom começo para a reflexão e ação sobre a efetiva institucionalização da modalidade EaD nas instituições que a praticam, podendo desvelar aspectos básicos que têm merecido a atenção, especialmente aqueles relacionados às orientações e diretrizes políticas mais abrangentes que fundamentam a institucionalização e implantação efetiva de um sistema de EaD dentro das instituições de Ensino Superior.

As reflexões que vêm a seguir pretendem compreender as propostas para a EaD no contexto do Parecer CNE/CES nº 564/2015 e assim poder melhor compreender o movimento da EaD no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, e provavelmente em outros contextos institucionais. Romiszowski (2003) é bem esclarecedor em relação aos percursos de idas e vindas referentes à adoção das inovações educacionais, apontando as três fases desse percurso, conforme segue:

A primeira fase é o inicial eufórico “vôo do Fénix” para o céu, voando bem mais alto do que for aconselhável, movido pelo entusiasmo dos “pioneiros” e o dinheiro fácil dos investidores que foram seduzidos pelas promessas de grandes retornos. A segunda fase é a “caída na realidade” e a caída da popularidade da inovação, quando os benefícios prometidos não aparecem e os investidores iniciais se retiram - o Fénix voa perto demais do sol e acaba, literalmente, queimado. A terceira fase é o lento e cuidadoso renascimento do Fénix a partir das suas próprias cinzas. Os protagonistas e técnicos acabam aprendendo, pelos seus próprios erros, que o mundo real não é tão previsível e bem organizado como pensavam, e que cada projeto de inovação, além de ser bem planejado, precisa ser implementado e gerenciado com muita perícia para dar o retorno esperado. (ROMISZOWSKI, 2003, p. 8).

Assim, para compreender como a EaD veio se desenvolvendo no IFSC, será realizado um esforço de articulá-la ao contexto político, gerencial, de planejamento, implementação, gestão e avaliação, destacando alguns aspectos relevantes e percursos ainda necessários, possíveis de serem desvendados a partir de uma análise rigorosa do Parecer CNE/CES nº 564/2015.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DO PARECER CNE/ CES Nº 564/2015

A reflexão sobre os programas e cursos de educação superior na modalidade a distância precisa ser feita no contexto das políticas educacionais, dentro de um enfoque processual, entendido aqui como resultante de diversas intervenções que neles se operam. Há uma confluência de práticas, às vezes convergentes, outras vezes divergentes, que repercutem no curso da sua objetivação e concretização.

Para se compreenderem as práticas de EaD no IFSC, é preciso percorrer alguns caminhos sugeridos na Introdução do Relatório do Parecer CNE/CES nº 564/2015, que esclarece o seguinte:

Compete às Instituições de Educação superior (IES) propiciar a articulação entre os processos formativos presencial e a modalidade a distância atendendo, desse modo, às políticas educacionais, aos padrões de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio da garantia de organicidade entre o Plano de desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como expressão da política institucional de cada IES. (BRASIL, 2015, p. 4).

Esse Parecer, contemplando as pesquisas de Dourado (2008) e Santos (2010), traz a trajetória histórica da EaD, no Brasil, enfatizando que esse percurso

[...] se desenvolve em meio às políticas e dinâmicas adotadas, no contexto da reforma do Estado e da reforma do sistema educativo, em articulação com os processos transnacionais, destacando-se as recomendações dos organismos multilaterais (UNESCO, BM, entre outros), que a recomendam como modalidade educativa a ser expandida e institucionalizada. (BRASIL, 2015, p. 4).

Todos os marcos regulatórios nacionais desse processo são mencionados no respectivo Parecer: a Constituição Federal (CF) de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; a instituição do Sistema UAB, pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. O Parecer enfatiza a todo momento a necessidade de empreender “esforços, no sentido de buscar maior organicidade para as políticas e gestão da educação superior brasileira e, no seu bojo, a expansão e interiorização deste nível de ensino, incluindo a modalidade EaD”. (BRASIL, 2015, p.6).

Um grande destaque é também dado no item 1.12 do relatório para a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE - Plano Nacional de Educação para 2014-2024, especialmente às Metas 12, 13 e 14, que balizam o estabelecimento de Diretrizes e Normas para a oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade EaD, em consonância com os dispositivos legais (BRASIL, 2015, p. 28-32).

O Parecer também reitera sobre a necessidade de consonância do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com o PPI e PPCs dos cursos em sua relação com as respectivas Diretrizes e Normas Nacionais, incluindo aqui as Diretrizes e Normas para a EaD “de forma que esse (PPI) se traduza em concepção institucional, missão, finalidade e dinâmicas político-formativas”. E continua insistindo: “É preciso superar a implementação da EaD, como política a parte, e, em muitos casos, dissociada do PDI, de modo que se consolidem políticas institucionais, que articulem as dinâmicas político-pedagógicas para a educação superior oferecidas pelas IES”. (BRASIL, 2015, p.11).

Toda a discussão que se desenrola a partir do item “1.3 A educação superior, a EaD e os marcos legais” do Parecer (BRASIL, 2015, p. 9-19), que enfatiza a necessidade de as dinâmicas formativas que envolvem a formação inicial e continuada estarem “bem delineadas nos seguintes documentos da IES: PDI, PPI e PPCs” (BRASIL, p.11), assim como as avaliações (p.19), a sede e os polos com definição das condições objetivas para a efetivação da EaD (p.20), as metodologias utilizadas na EaD (p. 22), a avaliação da aprendizagem na EaD; as estratégias, conteúdos e metodologias pedagógicas adotadas; os meios em que se realiza e dos recursos e materiais didáticos utilizados. Tudo deve estar previsto no PDI, PPI e nos PPCs. (p.23).

Em relação aos profissionais vinculados ao processo de EaD (professores, tutores e gestores), o documento também é enfático ao defender que a função desses profissionais

[...] deve estar claramente definida no PDI da IES, nos respectivos PPCs em consonância com a legislação em vigor, incluindo as referidas Diretrizes e Normas e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e que os mesmos deverão apresentar formação inicial e continuada para a devida atuação na EaD, de modo que se possa garantir os padrões de qualidade preconizados pelo Sinaes em consonância com a legislação vigente. (BRASIL, 2015, p. 24).

Todo o percurso feito até aqui sobre o Parecer CNE/CES nº 564/2015 vai desenhando um quadro que reforça que todo e qualquer esforço a ser empreendido na direção da oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância tem que ser organicamente articulado nas políticas das IES, respeitadas as políticas nacionais vigentes.

Mesmo considerando a distância entre o que é prescrito e as reconfigurações que essas prescrições vão adquirindo na ação, é esse movimento que vai constituindo, nesse caso, a oferta da modalidade de EaD transpassada por uma confluência de práticas, no IFSC.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFSC

A EaD no IFSC deve ser primeiramente situada apresentando-se a extensão e expansão da rede. Os IFs estão organizados em Rede e foram planejados para apresentar uma estrutura verticalizada de oferta educacional, compreendendo um espectro que se inicia nos cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC), passando pelos cursos técnicos de nível médio, até alcançar os estudos em nível de graduação e pós-graduação.

O IFSC se organiza com Reitoria, em Florianópolis, e 22 campi: Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Garopaba, Gaspar, Geraldo Werninghaus, Florianópolis, Florianópolis-Continente, Itajaí, Joinville, Jaraguá do Sul, Lages, São José, Palhoça-Bilíngue, São Miguel do Oeste, Urupema, Xanxerê, São Carlos, Campus Avançado São Lourenço do Oeste e Tubarão.

Nessa configuração, tanto em relação aos números de campi espalhados pelo estado quanto à conjugação de diferentes níveis e modalidades de ensino, a oferta de modalidade de EaD tem seu lugar estratégico.

O IFSC teve as primeiras atividades em EaD desenvolvidas no Campus São José no ano 2000. Em 2002, no Campus Florianópolis, foi implantado o Curso Técnico de Eletrotécnica na modalidade a distância. No ano de 2005, no então CEFET-SC, foi criado o Núcleo de Tecnologia Educacional e Educação a Distância. De acordo com Almeida (2010), este Núcleo realizou um primeiro seminário no ano de 2006, com o objetivo de divulgar

experiências em EaD já desenvolvidas, estabelecer diretrizes, estimular e desenvolver na instituição esta modalidade. Na oportunidade, foi divulgada oficialmente à comunidade escolar a adesão da Instituição ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), recém-criada pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.

O primeiro curso ofertado pelo IFSC pelo Programa UAB foi o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. As turmas iniciaram as atividades em 2009, em seis polos: Jales (SP), Foz do Iguaçu (PR), Cachoeira do Sul (RS), Tapejara, Tio Hugo e São João do Polêsine. Em 2007, aconteceu a adesão ao Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (E-tec Brasil/MEC), o que permitiu, mais tarde, a implantação do Curso Técnico em Informática para Internet e do Programa Idiomas sem Fronteiras, com cursos de Língua Inglesa e Língua Espanhola. Com fomento do Programa UAB, foram realizados ainda os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências, Gestão Pública, Mídias na Educação e Educação de Jovens e Adultos. Na etapa atual, apenas os cursos do Programa E-tec Brasil estão em pleno desenvolvimento, e não há novas turmas em andamento nos cursos realizados pelo Programa UAB.

As ofertas de cursos com fomento são realizadas pelos Campi por meio de seus Núcleos de Educação a Distância, com apoio do Centro de Referência em Formação e EaD. De acordo com a Resolução Nº 22 de 2013 do Conselho Superior do IFSC, os Núcleos de Educação a Distância (NEaD) são espaços destinados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas relativas à oferta dos cursos a distância de um campus desta instituição federal de educação profissional. Os núcleos são estruturados de acordo com a proposta pedagógica de cada Campus, que oferece estrutura física, tecnológica e pessoal necessários para o seu funcionamento. Nas localidades em que não existem instalações do IFSC, podem ser habilitados polos de apoio presencial mantidos por Municípios ou organizações comunitárias, celebrados por meio de termos de cooperação técnica.

A implantação dos núcleos deve ser precedida de uma avaliação de sua estrutura, feita por Comissão interna do IFSC, que emite um relatório técnico sobre o espaço físico, os recursos tecnológicos e humanos disponibilizados para o seu funcionamento, inclusive nos núcleos localizados nos Campi. Em seguida, os Núcleos de Educação a Distância (NEaD) são estabelecidos em espaços físicos situados nos campi do IFSC, com objetivo de desenvolver atividades de oferta descentralizada de cursos a distância. Os cursos

ofertados pelo NEaD devem possuir um Projeto Pedagógico conforme as normas legais e parâmetros curriculares definidos pelo MEC, podendo os NEaDs tanto ofertar quanto receber os cursos na modalidade de Educação a Distância, que fazem parte da oferta regular do IFSC. Quando a oferta é financiada por programas de fomento, o NEAD deve seguir as regras estabelecidas no termo de cooperação.

Em 2016, o Programa Universidade Aberta do Brasil completa 10 anos de criação e também de convênio com o IFSC. Neste mesmo ano, Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a Distância especificam critérios de qualidade pedagógica para a modalidade, com a homologação do Parecer CNE/CES Nº: 564/2015, em 09/03/2016.

Este Parecer é fruto de trabalhos iniciados em 2012 por uma Comissão designada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que realizou reuniões de trabalho com a participação de pesquisadores, representações de classes, além de audiências públicas e consultas ampliadas a diversas entidades. As discussões realizadas pelos diversos grupos gravitaram em torno da institucionalização da Educação a Distância. O Parecer destaca que é preciso superar a implementação da EaD, como política a parte, e, em muitos casos, dissociada do Plano de Desenvolvimento Institucional, de modo que se consolidem políticas institucionais que articulem as dinâmicas político-pedagógicas para a educação superior oferecidas pelas IES (p.11).

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, como ao contemplar no seu Art. 2º que “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”. Esse artigo deixa clara a complexa missão que lhe cabe.

Ao mesmo tempo em que esta lei conjuga diferentes níveis e modalidades de ensino, também coloca em cena um público-alvo muito diversificado. E para realizar o processo de formação dos servidores internos e externos, surge a possibilidade de criação de um

Centro de Referência em Formação e EaD, colocada pela PORTARIA Nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, que estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão em seu Art. 5º. Além disso, possibilita aos Institutos Federais a criação de Centros de Referência, vinculados às suas respectivas Reitorias, para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica.

No IFSC, a proposta de institucionalização da EaD tem sua continuidade vinculada ao Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cerfead). Criado em 2013 e vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, o Cerfead tem como objetivos: apoiar os Neads dos campi com a produção do material didático e formação para a EaD; incentivar a pesquisa em EaD; desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem específicos para esta modalidade de ensino; conceber e disseminar novas metodologias relacionadas à educação a distância; e implementar programas de fomento do governo federal como e-Tec Brasil, UAB e UNASUS. O plano de trabalho do CERFEaD é ampliar o espectro dos cursos na modalidade a distância na instituição e promover o desenvolvimento da EaD nos campi.

A criação do Centro de Referência em Formação e EaD possibilitou a lotação de docentes nesta Diretoria vinculada à Pró-Reitoria de Ensino do IFSC. Este corpo docente recentemente constituído é formado por professores experientes, removidos de outros campi, em sua maioria doutores, interessados em iniciar atividades de educação a distância. O desafio de atuar neste centro constituído como articulador de cursos financiados por programas de fomento provoca a busca por formação para a docência na modalidade.

A formação continuada dos docentes para educação a distância no IFSC vem ocorrendo associada, por um lado, à pesquisa e à realização de grupo de estudos, e por outro lado, à organização de cursos de curta duração oferecidos pela equipe pedagógica em parceria com os docentes, com atividades presenciais e a distância, que visam a discussão de temas como: projetos pedagógicos de cursos na modalidade EaD; planejamento e docência na EaD; produção de materiais didáticos e ambiente virtual de ensino-aprendizagem e avaliação na EaD.

O Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Formação, EaD e Gestão, que atua no Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEaD), concentra-se especialmente nos estudos sobre Formação de Professores, Formação de Professores em EPT, EaD e Gestão educacional, temas que são foco do CERFEaD e que estão abertos para aprofundamento, via pesquisa. Nessa direção, o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão elegeu suas linhas de Pesquisa e traçou os objetivos e metas voltados para a concretização de estudos, pesquisa e extensão que promovam a formação dos servidores nos eixos de atuação do CERFEaD. As linhas de pesquisa constituídas a partir dos estudos do grupo são:

- a. Formação de Professores e Gestão Educacional: busca promover estudos, pesquisas e extensão no campo da EPT que dialoguem com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência e da gestão neste campo educacional, privilegiando a gestão pedagógica relacionada tanto ao planejamento e à organização da instituição quanto ao gerenciamento de recursos e à elaboração e execução de projetos pedagógicos, afinados com as diretrizes e políticas educacionais públicas, com o trabalho coletivo e colaborativo. O grupo pretende ainda pesquisar nesta linha as relações dos determinantes internos e externos na atuação profissional dos professores e gestores, os diferentes saberes que precisam convocar, as especificidades da profissão, as necessidades do desenvolvimento profissional e como fomentá-lo.
- b. Formação de Professores e EaD: Esta linha busca aprofundar os estudos sobre a legislação da educação a distância (EaD), as questões técnicas e pedagógicas, suas experiências e práticas, seus aspectos históricos e culturais, enfim, inteirar-se das diferentes perspectivas sob as quais a EaD é analisada e avaliada, sua breve história e sua performance atual; pretende ainda refletir sobre os limites e possibilidades que a EaD está criando para a atividade de formação docente.

Em relação aos cursos de formação continuada, estes iniciaram no Cerfead com a constituição de uma equipe pedagógica formada por professores e técnicos-administrativos que ocupam cargos de Pedagogo e Técnico em Assuntos Educacionais.

A equipe articula atividades formativas que envolvem a manutenção de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem no Moodle, denominado Formação Permanente do

Cerfead, e a realização de encontros presenciais. Em 2015, o grupo iniciou seus trabalhos organizando encontros de formação com o corpo docente recém-constituído do centro. Estes encontros totalizaram 20 horas de atividades, e abordaram conteúdos como: tipos de curso na modalidade EaD; fluxo de elaboração e aprovação de projetos pedagógicos de cursos na modalidade EaD; etapas de um modelo pedagógico para EaD; Moodle como ambiente de ensino e aprendizagem a distância (AVEA); materiais educacionais digitais e objetos de aprendizagem; docência compartilhada; planejamento da Unidades Curriculares; comunicação no AVEA; livros e vídeos didáticos; e estratégias de comunicação síncrona na EaD. O AVEA Moodle é utilizado para a divulgação de textos e informações sobre educação a distância, bem como instrumentos e procedimentos de planejamento da educação a distância pelas equipes docentes junto às equipes pedagógica e de produção de material didático.

Após a organização inicial do primeiro curso de formação continuada, professores deste grupo passaram a ir aos Neads trabalhar os mesmos conteúdos em outro formato, num curso mais longo, com 60 horas de duração. O curso, que ocorre pela segunda vez, se propõe a realizar atividades presenciais e a distância, atendendo a quatro Neads por oferta. Na primeira oferta do curso, os professores se deslocaram aos Neads dos Campi Palhoça, Itajaí, Araranguá e Xanxerê, e atenderam a 100 servidores, professores e técnicos administrativos, interessados em saber mais sobre como participar de atividades na modalidade EaD no IFSC. Na segunda oferta, em andamento, outros quatro Neads estão sendo visitados nos encontros presenciais por região, nos campi Chapecó, Continente, Tubarão e Joinville, e 65 servidores estão participando.

Os marcos legais, institucionais e didático-pedagógicos da EaD no IFSC e a formação continuada de servidores no Cerfead e nos Núcleos de Educação a Distância constituem um percurso para se avançar na busca da consolidação e da institucionalização da modalidade, deixando claro que nesse percurso está posta a urgência de se ter bem delineadas no PDI, PPI e PPCs as dinâmicas formativas que envolvem a formação continuada. Essas propostas formativas apresentam-se de formas bem tímidas no PDI 2014-2018, que no seu Capítulo 1 faz breve referência aos cursos ofertados na modalidade EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar a concepção de EaD como modalidade educativa, presente no Projeto de Resolução que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, caracterizando-a, no seu artigo 2º, como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real” o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos” (BRASIL, 2015, p. 45).

Para a efetivação dessa modalidade, é central, portanto, que se tenha concepção formativa e padrões de qualidade nacionais que direcionem pedagogicamente o papel e o uso da tecnologia, que potencializem, a partir de projeto pedagógico consistente, os ambientes virtuais multimídias e interativos para a formação de qualidade requerida pela educação superior.

Essa referida qualidade exige intenso esforço tanto no processo de institucionalização micro (dentro da IES) ou macro (como política de governo). Sobre o aspecto micro, cabe destacar que a modalidade educacional a distância deve estar bem delineada na política institucional das IES, constando no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Os planos das unidades curriculares devem ter seu planejamento articulado à utilização de tecnologias e informação e comunicação e envolvem professores, gestores, técnicos e tutores. A pesquisa e a formação continuada impulsionam o desenvolvimento de políticas institucionais, criando condições para a gestão pedagógica e para a docência na EaD.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. V. de. **Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

BRASIL, **Parecer 564/2015**. CNE/CES. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/informe_digital/610.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI)**. Cap. I. Perfil Institucional. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://pdi.ifsc.edu.br/files/2014/06/Perfillnstitucional-site.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 22/2013/CONSUP**. Aprovar as ações que incentivam a institucionalização da Educação a Distância neste Instituto Federal a partir da criação dos Núcleos de Educação a Distância – NeaD. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consup2013/cs_resolucao22_2013_aprova_institucionalizacao_nead.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2014.

DOU (Diário Oficial da União). **Portaria Nº 1.291**, de 30 de Dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão.p.10, Seção 1, 31.dez. 2013. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/64491154/dou-secao-1-31-12-2013-p.10>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

IFSC. **O IFSC em Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/cli-que-veja-mapa-sc>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

IFSC. **Proposta de Institucionalização da EaD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina** (incluídas as contribuições da consulta pública). Etapa 01. Outubro/2012 e alterado em Maio/2013. Doc. digitalizado. Florianópolis, 2013.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. A educação a distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. **Educar em Revista**. Edição Especial n. 4, Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 15-36.

ROMISZOWSKI, A. J. Aspectos da pesquisa em EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

_____. O futuro de e-learning como inovação educacional: fatores influenciando o sucesso ou fracasso de projetos. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, novembro, 2003.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais lei 11.893, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO MOODLE

*relato de experiência de uma formação
continuada de professores*

Karina Marcon
André Ary Leonel
Andreson Lopes de Lacerda

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

André Ary Leonel é Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: aryfsc@gmail.com

Andreson Lopes de Lacerda é Doutorando em Educação (Bolsista Capes) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* andrelopescg@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) implica considerar, sobretudo, o potencial das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em processos educativos. Essas tecnologias carregam muitas características que foram sendo exploradas e customizadas nos processos educativos a distância, dentre as quais destacamos principalmente o rompimento de alguns limites temporais e espaciais (SERPA, 2004) por meio da disposição de recursos que possibilitam a comunicação síncrona, assíncrona e multidirecional.

Silva, Pesce e Zuin entendem que a modalidade *online* “[...] conecta professores e alunos nos tempos síncrono e assíncrono, dispensa o espaço físico, favorece a convergência de mídias e contempla bidirecionalidade, multidirecionalidade, estar-junto ‘virtual’ em rede e colaboração todos-todos” (2010, p. 11). Essa situação de estar-junto virtual ocasionada pelas TDIC imprime um novo significado a educação a distância, pois recursos de texto, áudio e vídeo em tempo real colaboram com a minimização das dificuldades de comunicação que antes aconteciam com os meios de comunicação convencionais. Esse cenário de comunicação ilimitada promove um novo debate sobre a evolução e as potencialidades das TDIC para os processos educativos, e nesse contexto propomos a discussão sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, cada vez com mais recursos e finalidades disponíveis em suas plataformas.

Como docentes, entendemos que, ao se apropriar de um ambiente virtual de aprendizagem e pensá-lo como aliado das práticas pedagógicas da educação presencial, ou como o espaço de “sala de aula”, na modalidade da educação a distância, precisamos abolir a lógica transmissiva e arquitetar espaços *online* que efetivamente estimulem processos educativos baseados em trocas e cooperação.

Precisamos considerar, inicialmente, propostas pedagógicas que fomentem a interação nesses ambientes. Uma mera transposição de conteúdos prontos para um ambiente virtual de aprendizagem não garante uma aula participativa. Se o AVA for utilizado na lógica da mídia de massa, “[...] comprometem-se os fundamentos da cibercultura e as características

da rede, abrindo mão da autoria, criatividade e da polifonia, prejudicando a dinâmica do AVA e da modalidade *online* como fenômeno da cibercultura” (SANTOS, 2010, p. 43).

Em pesquisas anteriores (MARCON, 2015), já arrazoávamos que mais do que um desenho metodológico adequado para que os sujeitos tenham propriedade na utilização dos recursos disponíveis, cursos/aulas/atividades em ambientes virtuais de aprendizagem precisam de subsídios teóricos, práticos, tecnológicos e didáticos que ofereçam aos sujeitos do processo educativo condições para dialogarem no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, precisamos compreender a educação *online* como um “[...] conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2010, p.37). Geralmente essas interfaces digitais são disponibilizadas em AVAs por meio de recursos que facilitam a vivência das características intrínsecas da cibercultura. Para Santos, “[...] o AVA seria como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem em um processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões” (2010, p. 39).

Através de *wikis*, *chats*, fóruns, correio, agenda, material de apoio, portfólios, diário de bordo, entre outros, pode-se vir a criar uma sala de aula que dá condições de interação direta entre os sujeitos. Entretanto, para que essas ferramentas possam cumprir sua função de propulsoras dessas características, os envolvidos precisam sentir-se autorizados a participar, criar e intervir nesse ambiente.

Diante desse cenário, entendemos que existe cada vez mais uma tendência de hibridismo entre as modalidades presenciais e a distância. Esse fato, nas instituições de ensino superior brasileiras, se tornou premente a partir da Portaria nº 4.059/04, do Ministério da Educação (BRASIL, 2004), que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial. De acordo com essa portaria, as instituições de ensino superior poderão introduzir a oferta de disciplinas integrantes do currículo por meio da mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação. Essas disciplinas poderão ser oferecidas desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso.

Sendo assim, compreendemos que a formação continuada de professores para a criação, planejamento e implementação desses espaços educativos que combinam a modalidade presencial com a modalidade a distância é uma demanda atual no ensino superior brasileiro. Socializar experiências realizadas nesse âmbito pode contribuir para que possamos analisar, avaliar, replanejar e dar continuidade a esses projetos, objetivo deste relato.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores é um desafio permanente para as universidades e centros de formação de professores. No cenário atual a formação docente tem se tornado mais complexa e o papel do professor recebe amplo destaque. Repensar sua formação e prática é fundamental, uma vez que o docente é um importante agente de mudança nos processos de ensino-aprendizagem. “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (LIBÂNEO, 2011, p. 9).

A formação continuada é a formação voltada para professores dotados de formação inicial profissional, visando ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional; é a formação contínua oferecida a pessoas na condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias dessa formação, em oposição à formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino (FORMOSINHO, 2014).

Para Sauerwein e Delizoicov (2009), têm crescido as críticas que concebem os processos formativos pós-conclusão da licenciatura como treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem. Por outro lado, apontam uma concepção emergente, radicalmente distinta destas, denominada de concepção orgânica de formação continuada de professores. Os autores analisaram as tendências de formação continuada e as caracterizaram segundo duas perspectivas: do déficit e do crescimento, também chamada de orgânica. De um lado, a perspectiva do déficit diz respeito à ineficiência ou ao caráter obsoleto da formação docente. De outro, a perspectiva do crescimento concebe a tarefa docente como inacabada, mas em permanente movimento em direção ao crescimento pessoal e profissional do professor (SAUERWEIN; DELIZOICOV, 2009, p. 06).

Na proposta aqui apresentada, procuramos promover uma formação continuada coerente com a perspectiva do crescimento, buscando o crescimento pessoal e profissional de cada docente. Nesta direção, pensamos como Nóvoa (1997) ao salientar que as trocas de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Sauerwein e Delizoicov (2009) apontam que a literatura acerca da formação docente vem elencando diversos aspectos que precisam estar presentes nos processos formativos, de modo a promover uma atuação docente consistente e em sintonia com a contemporaneidade. Não há dúvidas de que a apropriação crítica das TDIC esteja entre estes aspectos e também que a Web 2.0 pode contribuir com o processo de formação permanente dos professores. Atualmente, vários espaços formais e informais permitem maior interação entre professores, troca de experiência, contato com materiais diversificados, construção de novos materiais, permitindo que eles não sejam só consumidores, mas também autores em rede, oferecendo-lhes melhores condições de manterem um processo de formação continuada.

Segundo Leonel (2015), há uma predominância de ofertas de cursos de formação continuada em um formato mais expositivo, que dificulta a almejada relação teoria-prática na formação docente. Além disso, quando se pensa na apropriação das TDIC, os cursos de formação continuada assumem uma abordagem muito instrumental, ou seja, focam apenas no aprendizado da tecnologia em questão, sem relacionar com a prática docente, com as especificidades de cada disciplina e com o planejamento do professor de modo geral.

O que buscamos, nesta proposta, foi proporcionar aos docentes um processo de formação no locus do seu exercício profissional, de modo que pudessem trazer para o campo de estudos não temas ou preocupações aleatórias, mas demandados da práxis dos professores participantes. Seguindo esse pensamento, tornou-se passagem obrigatória que o processo de formação continuada tivesse como eixo central aquilo que o próprio professor faz no seu exercício profissional e é isso que de certa forma balizou esta proposta de formação.

A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UDESC

Tal como vimos, as políticas públicas e a emergência de formação para o uso das TDICs e dos ambientes virtuais de aprendizagem, dentre eles o Moodle, ampliaram as possibilidades e iniciativas de produção de cursos, disciplinas e atividades baseadas na Web. Tais iniciativas têm exigido das instituições de ensino superior a adoção de ações que visem a formação permanente de seus educadores para a possível integração destas tecnologias em suas práticas pedagógicas. No entanto, o simples fato de oferecer acesso a uma interface dessa natureza não garante que a sua utilização seja realizada de modo a empregar todo seu potencial.

Nesse sentido, entendemos como fundamental que aos docentes, em particular àqueles em serviço, sejam ofertadas formações para uso e apropriação dos espaços virtuais de aprendizagem e de suas tecnologias e recursos correlatos. Lançar mão de um AVA, em qualquer que seja a modalidade de educação, demanda a sua compreensão enquanto espaço profícuo para as interações entre professor-aluno-conteúdo. Requer o reconhecimento do potencial pedagógico das suas ferramentas e da possibilidade de estruturação dos conteúdos apresentados na perspectiva do universo digital (LACERDA, 2013). Foi partindo desses pressupostos que surgiu a proposta do minicurso “O uso do Moodle na prática pedagógica”.

O minicurso fez parte da programação da II Semana de Educação Continuada da UDESC, que ocorreu no mês de fevereiro de 2015. Tinha como concepção principal a apropriação da interface e dos recursos do Moodle, buscando apresentar as suas possibilidades e potencialidades para os processos de ensino-aprendizagem realizados tanto na modalidade presencial quanto a distância. Entendemos que o docente, ao ter a sua disposição um espaço como o Moodle, precisa conhecer o potencial deste ambiente para apoiar sua disciplina, indo além da sua utilização como um mero repositório de conteúdos e como um espaço apenas para a comunicação com os alunos.

A equipe responsável pelo minicurso era composta por 8 ministrantes, todos com experiência em educação a distância e suas metodologias, bem como em formação de professores para uso das tecnologias digitais na educação. A proposta previu a divisão

dos ministrantes em duplas para que a formação pudesse ocorrer simultaneamente nos Centros da UDESC. Dessa maneira, o minicurso conseguiu atender 12 Centros da UDESC, durante três dias de evento. O minicurso foi oferecido nas cidades de Florianópolis (FAED, ESAG, CEART, CEFID, CEAD e CESFI), Joinville (CCT e CEPLAN), Chapecó (CEO), Laguna (CERES), Lages (CAV) e Ibirama (CEAVI).

O minicurso teve uma carga horária total de 16 horas, sendo 8h presenciais e 8h a distância. O objetivo era promover uma apropriação consciente, crítica e criativa dos recursos e ferramentas do Moodle, apresentando o seu potencial, seus limites e suas possibilidades para o planejamento e proposição de atividades.

A equipe de ministrantes reuniu-se sucessivas vezes para planejar o minicurso e um dos pontos acordados foi de que antes do início das oficinas práticas fosse estabelecido um diálogo com os docentes participantes para conhecer suas expectativas em relação ao minicurso, suas disciplinas e seus conhecimentos sobre o Moodle. Dessa maneira, os ministrantes poderiam, durante as oficinas, direcionar os conteúdos abordados no sentido de atender as especificidades das áreas de conhecimento do grupo participante e as particularidades das disciplinas que trabalhavam no momento.

Essa iniciativa tornou-se importante porque entendemos que cada ferramenta tem a sua especificidade pedagógica e precisa ser compreendida como um componente adequado no processo educativo. Para escolher uma ferramenta julgamos pertinente compreender se ela é adequada aos conteúdos que vão ser ensinados e aos propósitos da disciplina. Em todo o minicurso os participantes foram levados a compreender as definições e características do ambiente virtual Moodle e o potencial pedagógico de seus recursos para planejar situações de aprendizagem para disciplinas das modalidades presenciais e a distância.

Seleção de conteúdos e produção de materiais didáticos para o minicurso

Antes da oferta do minicurso, parte da equipe foi designada para a seleção de conteúdos e produção de materiais didáticos que viriam complementar a formação presencial. A restrição de tempo (8h presenciais) foi um dos fatores que determinou o planejamento

deste material, principalmente considerando o segundo módulo do curso, igualmente de 8h, que seria realizado a distância.

Em reuniões de planejamento, a equipe fez um levantamento dos recursos existentes no Moodle e separou-os em dois grupos de conteúdos: a) aqueles que seriam abordados presencialmente (nas oficinas práticas) e cujo material didático correlato seria desenvolvido como um complemento; b) aqueles que demandariam mais tempo para serem abordados presencialmente e cujo material seria desenvolvido em vídeo-tutoriais a serem disponibilizados na sala de aula virtual (Moodle) para acesso posterior.

Com relação ao primeiro grupo, foram elencados os seguintes recursos: Apresentação do MyMoodle, Editor de Texto, Questionário, *Wiki*, Fórum, Envio de Tarefa e Feedback, Planilha de Notas e Chat.

Para dar início a oficina prática e presencial, apresentamos o ambiente Moodle de uma forma mais geral, os blocos e menus que compõem sua interface e de que maneira o professor poderia se apropriar desses elementos para estruturar sua sala de aula virtual.

O editor de texto, bem como seus respectivos recursos, foi abordado de forma a demonstrar aos participantes a possibilidade de trabalhar com a linguagem digital, que tem como base hipertextos que reúnem a mediação entre o oral, o escrito e o imagético. Assim, com os recursos do editor de texto do Moodle o professor pode lançar mão de uma linguagem de caráter não linear por meio de uma rede de associações (*links*) entre palavras, páginas, imagens, sequências sonoras e documentos que podem ser eles mesmos hipertextos.

Para a criação de exercícios e testes *online* foi trabalhado durante as oficinas o recurso Questionário. Os participantes criavam, junto com os ministrantes, algumas questões próprias dessa ferramenta, dentre as quais destacamos questões do tipo múltipla escolha, em escala de Likert, de associação e dissertativas.

Outro potencial do Moodle abordado na formação foi a criação de atividades colaborativas nas quais alunos e professores podem trabalhar em parceria. Assim, na oficina prática trabalhamos com a *Wiki* para esta finalidade e também como possibilidade de o professor acompanhar atividades de pesquisa, andamentos de trabalhos de conclusão de curso e a escrita de artigos.

Para pensar em espaços de diálogo assíncrono, apresentamos o Fórum como uma das ferramentas do Moodle com esse potencial. Os professores conheceram os aspectos técnicos e pedagógicos relacionados aos fóruns e de que maneira poderiam criar situações de aprendizagem a partir de suas possibilidades.

Outro recurso enfatizado nas oficinas práticas foi a Tarefa. Por meio da Tarefa é possível propor atividades e permitir que os alunos enviem arquivos em diversos formatos. O professor também pode, na mesma interface, oferecer feedback às atividades enviadas por meio de comentários, envio de arquivos e atribuição de nota.

Como no Moodle há a possibilidade de o professor criar uma planilha de notas, trabalhamos esse recurso com os docentes, que pode ser configurado a partir do método de avaliação proposto pelo educador em seu Plano de Ensino, sendo que o próprio Moodle realiza os cálculos das notas e da média final das atividades avaliativas.

A comunicação entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno) é também outro elemento primordial em contextos de educação a distância. Partindo desse pressuposto, o minicurso abordou três importantes ferramentas que propiciam contextos de comunicação no Moodle: *Chat* ou sala de bate-papo, Mensagem instantânea e Fórum de Notícias. Este último é parte da própria configuração do Moodle e permite ao professor enviar mensagens aos seus alunos de maneira assíncrona. O *chat*, por sua vez, permite uma comunicação síncrona e o professor pode estabelecer horários e dias específicos para atender os alunos naquele espaço. Já a mensagem instantânea funciona como um *E-mail* e permite que os usuários do Moodle se comuniquem entre si.

Importante destacar que para todos esses recursos foram elaborados tutoriais em texto para auxiliar os docentes a utilizarem-nos após a realização da oficina presencial. Assim como no minicurso, a abordagem principal dos tutoriais também obedecia a ótica dos aspectos pedagógicos das ferramentas e, por conseguinte, seus aspectos técnicos. O objetivo era municiar os professores participantes com um material que atendesse suas demandas no ensino presencial. Assim sendo, planejou-se cada material levando em consideração as especificidades técnicas das ferramentas abordadas e suas possibilidades pedagógicas no ensino presencial.

Vale salientar que, antes da produção do material, a equipe considerou o perfil dos cursos da UDESC, de forma a possibilitar o direcionamento da abordagem das oficinas presenciais para os aspectos inerentes às especificidades de cada área do conhecimento.

Por fim, todas as ferramentas abordadas nas oficinas práticas eram apresentadas a partir do seu potencial pedagógico, enfatizando as possibilidades de criar situações de aprendizagem para as áreas do conhecimento dos docentes participantes. Igualmente trabalhávamos com os aspectos técnicos, sugerindo que os professores presentes se apropriassem e participassem da criação e utilização de cada recurso junto com os ministrantes para assim se apropriarem melhor da linguagem da plataforma Moodle e conseguir sanar possíveis dúvidas de imediato. Importante destacar que, para isso, cada docente participante do curso foi vinculado à plataforma Moodle com o papel de Professor, tendo assim possibilidade de editar o Moodle, incluir, configurar e montar seu espaço nas salas destinadas a cada Centro da UDESC.

Como já acentuado anteriormente, devido ao curto tempo do minicurso, algumas ferramentas não puderam ser trabalhadas presencialmente. Nesse caso, foram criados vídeo-tutoriais mais detalhados que abordavam aspectos técnicos e pedagógicos dos recursos. São eles: Glossário, que permite a participação em atividades individuais ou em grupos para a criação de glossário de termos relacionados à área de conhecimento ou à unidades temáticas de cada disciplina; Laboratório de Avaliação, que tem como premissa a avaliação por pares; Enquete, que possibilita propor questões para identificar o perfil dos alunos, suas concepções prévias sobre as temáticas estudadas e seu potencial em criar um contexto de autoavaliação; Base de Dados, que deve ser considerado na proposição de atividades de pesquisa e na criação de contextos de socialização dos resultados obtidos; e, por fim, também foi criado um vídeo-tutorial do recurso “Relatório de acompanhamento”, muito útil para observar o acesso e a participação dos alunos nas atividades propostas no Moodle.

Por fim, registramos que o material didático criado para esta formação, além de ter sido disponibilizado para os professores participantes, também teve seu acesso ampliado para os demais professores dos Centros da Instituição. Optou-se por gravar o material em mídia removível (CD, DVD) e disponibilizá-lo nos respectivos Centros, tornando o acesso ao material livre aos professores da UDESC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentamos o relato de uma formação continuada de professores para uso e apropriação dos recursos do Moodle, como parte das ações da II Semana de Educação Continuada da UDESC, realizada em 2015. Em forma de minicurso, esta formação visava, para além do reconhecimento pedagógico do Moodle, à promoção de reflexões no campo da educação a distância, considerando os desafios que essas questões emergentes imprimem também à educação presencial.

Entendemos ser fundamental que as formações docentes para/com/nas tecnologias tragam em seu bojo reflexões sobre o potencial pedagógico, buscando evitar tratar o tema numa perspectiva meramente instrumental. Contudo, igualmente consideramos importante acercar o professor dos aspectos técnicos necessários para que consiga autonomia suficiente para integrar as tecnologias com seus objetivos e práticas pedagógicas. Foi nessa perspectiva que o minicurso “O uso do Moodle na prática pedagógica” foi pensado, planejado e implementado.

Destacamos como característica importante da proposta aqui relatada o reconhecimento, mesmo que breve, da experiência concreta dos participantes. Antes da oficina foi destinado um tempo para escutarmos respeitosamente os profissionais participantes, e a partir das experiências expostas a equipe rearranjava a proposta, centrando o foco do desenvolvimento da oficina naquilo que era mais significativo de ser abordado para cada turma em questão. O objetivo era ter uma proposição vinculada às demandas dos professores.

Por fim, consideramos que propostas de formação continuada como esta são prementes na atualidade, principalmente ao observarmos a tendência cada vez mais acentuada de hibridismo entre as modalidades presenciais e a distância, realidade já percebida nas instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059/04**, que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

FORMOSINHO, J. Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; PIRES, M. **Luzes e sombras da formação continuada**: entre a conformação e a transformação. Serra da Amoreira, Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

LACERDA, A. L. **Contribuições do design instrucional ao ensino presencial de física apoiado por ambiente virtual de aprendizagem**. 2013. 244 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2013.

LEONEL, A. A. **Formação Continuada de Professores de Física em exercício na Rede Pública Estadual de Santa Catarina**: Lançando um novo olhar sobre a prática. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCON, K. **A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância**: estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SAUERWEIN, I. P. S.; DELIZOICOV, D. Desafios da formação continuada de professores de Física. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, Florianópolis. **Anais VII ENPEC: Ciência, Cultura e Cidadania**. Florianópolis: ENPEC, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1577.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

SANTOS, E. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Orgs). **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SERPA, F. **Rascunho Digital**: Diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, M; PESCE, L.; ZUIN, A. Apresentação. In: _____ (Orgs). **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÊMIO INOVAÇÕES EDUCATIVAS E ENSINO VIRTUAL

a disseminação de boas práticas

Claudia Cristina Muller
Eliane de Fátima Rauski

Claudia Cristina Muller é Mestre em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná e Pesquisadora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). *E-mail:* claudiamuller@nutead.org

Eliane de Fátima Rauski é Mestre em Estratégias e Organizações pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de Administração e Diretora do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). *E-mail:* efrauski@nutead.org

INTRODUÇÃO

A gestão do conhecimento do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Estado do Paraná, inclui a formação continuada e a disseminação do conhecimento produzido por meio do registro e difusão das boas práticas educacionais. O Programa de Formação Continuada (PAFC), criado pelo NUTEAD em 2011, tem o objetivo de capacitar professores, tutores, coordenadores de polo, de curso e de tutoria, e equipes técnicas para atuarem no Sistema Universidade Aberta do Brasil/MEC. Em 2015, o Núcleo atuou em 7 cursos de graduação e 9 cursos *Lato Sensu* pela Universidade Aberta do Brasil, além de diversos cursos de extensão, atendendo um total de 16.794 usuários.

A ideia de abarcar toda a comunidade universitária neste processo de formação está alicerçada ao fato de as instituições universitárias investirem fortemente na formação continuada dos professores, mas não com a mesma intensidade na formação da equipe técnica e de tutores e coordenadores de polo. Todavia não é desnecessário destacar que esses agentes exercem uma função educativa junto aos acadêmicos, ainda que de forma indireta.

Admitindo-se que todos os integrantes da universidade são protagonistas do processo educativo, é imperativo propiciar também aos trabalhadores não docentes variadas oportunidades de capacitação, motivando-os a progredir no trabalho e assim contribuir para o desenvolvimento institucional e oportunizar, concomitantemente, a sua inserção no universo das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alguns especialistas consideram o treinamento como um meio para desenvolver a força de trabalho das organizações, outros o interpretam mais amplamente, considerando o treinamento como uma preparação para um adequado desempenho no cargo e estendendo o conceito para aumentar o nível intelectual por meio da educação geral. Outros ainda referem-se a ele como sendo uma área mais genérica, chamando-o de desenvolvimento, que pode ser dividido em educação e treinamento: o treinamento

significa o preparo da pessoa para o cargo, enquanto o propósito da educação é preparar a pessoa para o ambiente dentro ou fora do seu trabalho.

Independentemente dos conceitos adotados, as ações de capacitação devem ser estruturadas de modo a contribuir para o desenvolvimento e a atualização profissional. Neste sentido, Rodrigues (2011) afirma que à frente de qualquer máquina está o homem, que é capaz de pensar e desenvolver soluções que as máquinas não podem fornecer às empresas e, desse modo, o investimento feito para capacitação e qualificação de seus funcionários faz-se necessário para o próprio crescimento organizacional. Por isso, deve-se investir na qualificação em razão da própria dinâmica organizacional, pois “Funcionários competentes não permanecem assim para sempre. As habilidades se deterioram e podem tornar-se obsoletas. É por isso que as organizações gastam muito com treinamento [...]” (ROBBINS, 2002, p. 468).

Neste sentido, Moran (2002) destaca que a Educação Contínua ou Continuada é um processo de formação constante, do aprender sempre, do aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações. Para a concretização da capacitação, o avanço tecnológico possibilitou o surgimento das comunidades virtuais, e a atuação dos integrantes dessa comunidade tem fundamental importância nesse processo: todos aprendem, construindo conhecimentos na aprendizagem cooperativa em rede com professores/tutores/moderadores e aprendizes. Os participantes dependem uns dos outros para construir o aprendizado, uma vez que sem a participação, inexistente a comunidade, na interpretação de Gonçalves (2006).

A EaD também está sendo muito utilizada na Educação Corporativa. Segundo Junior Houmeaux, Eboli e Mancini (2006), o conceito de Universidade Corporativa ou Educação Corporativa surge no final do século XX como uma atividade de intenso crescimento no campo do Ensino Superior. Para Meister (1999), é importante compreender as forças que sustentaram o aparecimento desse fenômeno, que é tanto um novo padrão para a Educação Superior quanto, num sentido amplo, um instrumento chave de mudança cultural e, conseqüentemente, no processo de gestão do conhecimento.

Em essência, essas forças são classificadas em cinco categorias:

- a. **Organizações flexíveis:** considerada a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial;
- b. **Era do conhecimento:** classifica-se como o advento e a consolidação da economia do conhecimento, na qual o conhecimento é a nova base para a formação de riqueza nos níveis individual, empresarial ou nacional;
- c. **Rápida obsolescência do conhecimento:** é a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência;
- d. **Empregabilidade:** direciona o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda, em lugar do emprego para toda a vida;
- e. **Educação para estratégia global:** refere-se a uma mudança fundamental no mercado da educação global, evidenciando a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios.

Para Branco (2009), a Universidade Corporativa tem por finalidade amplificar a Educação Continuada, ressaltando que a missão da empresa que aprende e ensina é buscar o crescimento empresarial, além de atender às necessidades dos clientes, oferecendo produtos e serviços com qualidade, por meio da capacitação e atualização dos profissionais envolvidos com o negócio, associada à preservação do meio ambiente. Vale destacar que o objetivo da Universidade Corporativa é melhorar a qualidade do conhecimento existente entre os profissionais, a fim de ampliar o nível de compreensão sobre a organização e seus relacionamentos, o negócio, o meio ambiente, num efeito multiplicador de informações para a execução das atividades profissionais cotidianas, focando no crescimento e na inovação.

Nesse contexto, as organizações necessitam de equipes profissionais coesas, dentro das quais se compartilhe e dissemine amplamente o conhecimento, possibilitando a melhoria e a inovação contínua, gerando capacidade competitiva, criando um ambiente que estimule um processo contínuo de aprendizagem, deixando clara a meta que a empresa quer atingir, entendendo que a mudança é a ordem a ser adotada como referência.

O novo cenário, como afirma Branco (2009), competitivo e internacionalizado, oferece um ambiente cada vez mais dinâmico, tornando os processos nas empresas cada vez mais desatualizados, em pouco tempo. Por isso a importância, nesse momento, da aprendizagem organizacional.

O Plano Anual de Formação continuada da UEPG/NUTEAD busca contemplar todos os aspectos destacado pelos autores, configurando-se como uma prática inovadora de desenvolvimento de profissionais, preparando-os para esta modalidade específica de atuação e, também, de gestão do conhecimento no momento em que compartilham suas práticas com a comunidade.

O CASO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO NUTEAD-UEPG

Diante do desafio das organizações de capacitar seus colaboradores continuamente, fortalecendo o processo de gestão do conhecimento, o Programa Anual de Formação Continuada (PAFC) se mostrou adequado e extremamente importante, tanto no que se refere ao seu conteúdo quanto ao que se refere ao seu formato.

Inicialmente, nos anos de 2011 e 2012, o foco do Programa foi na capacitação e, nos anos de 2013, 2014 e 2015, além da capacitação, o foco foi ampliado para a transferência do conhecimento adquirido para diversos contextos de ensino e de aprendizagem, considerados anos de produção, de aplicação dos conhecimentos, do agir, do “fazer acontecer” na educação.

O desenho do PAFC também sofreu alterações neste período a fim de atender as necessidades dos participantes e, ao mesmo tempo, incitar o público para a utilização da tecnologia no seu próprio processo de aprendizagem. O PAFC se tornou mais virtual, com cerca de 80% das atividades *online* e somente 20% presenciais. A parte presencial foi dedicada aos seminários de abertura e encerramento com palestras e também de divulgação do resultado do Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual.

Os dados e resultados do Plano de Formação, ao longo de 5 anos (2011 a 2015), foram os seguintes:

- » 970 horas de capacitação (seminários presenciais, palestras, oficinas, cursos virtuais, grupos de trabalho, pecha kuchas, webconferências, fóruns, dentre outros;
- » 500 participantes em média, a cada ano;
- » 200 concluintes dos cursos virtuais, em média, a cada ano;
- » Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual (2013, 2014 e 2015), com 56 relatos de experiências premiados;
- » Três (03) livros publicados pelo NUTEAD / UEPG, nos anos de 2013, 2014 e 2015, intitulados “Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas”;
- » Capacitação específica para equipe selecionada pelo NUTEAD para atuar no planejamento, execução e avaliação de programas de formação. Essa capacitação resultou na proposta do Programa Inovador de Capacitação (PIC);
- » Cem (100) participantes do PIC, programa derivado do PAFC e ofertado aos professores da rede pública de ensino, Centro de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC, Colégio Agrícola da UEPG e Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA;
- » Trezentos e vinte (320) blogs desenvolvidos, resultantes do Curso “Recursos Multimídia para Educação”. Destes, 22 blogs conseguiram o selo “blog destaque” do NUTEAD / UEPG, com temáticas específicas de algumas disciplinas, tecnologia e educação, gestão de polos, ensino superior, educação infantil, cultura, qualidade de vida;
- » Cento e vinte e nove (129) videoaulas produzidas por professores e tutores participantes do PAFC, resultado do curso “Produção de Videoaulas a partir do conceito de Objetos de Aprendizagem”.

O PRÊMIO INOVAÇÕES EDUCATIVAS E ENSINO VIRTUAL

Como mencionado anteriormente, depois de três anos de capacitação com o PAFC, era chegada a hora de aplicar o conhecimento adquirido. Criou-se, então, em 2013, o

Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual, para incentivar o relato de experiências inovadoras em educação aberta, flexível e a distância, nas categorias **Gestão, Docência e Tutoria**. Nos anos de 2014 e 2015, foram promovidas pelo NUTEAD / UEPG novas edições do Prêmio, com os seguintes objetivos:

- a. identificar e valorizar práticas educacionais inovadoras que possam servir de referência a professores, tutores e/ou instituições interessados/as em educação aberta, flexível e a distância; e
- b. difundir experiências relevantes que valorizem o uso da tecnologia na educação.

A proposta do Prêmio era apresentar práticas inovadoras em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem (cursos livres, educação infantil, educação básica, ensino médio ou superior, extensão universitária, educação corporativa, escolas de governo) com tecnologias aplicadas à educação e à gestão do conhecimento.

Ao Prêmio, tiveram oportunidade de concorrer professores, tutores e coordenadores atuantes no Sistema UAB da UEPG e técnicos do NUTEAD / UEPG que concluíram o PAFC ou o Plano Inovador de Capacitação (PIC) e que desenvolveram projetos em educação a distância, *blended*, ou que utilizaram as tecnologias como apoio ao ensino presencial.

Os critérios para concorrer ao Prêmio foram os seguintes:

- a. Somente um relato de experiência poderia concorrer ao Prêmio, em uma das categorias: Docência, Tutoria ou Gestão.
- b. Os relatos de experiência poderiam ser apresentados individualmente ou em duplas. No caso de relatos de duplas, os dois participantes deveriam atender ao requisito de ter participado do PAFC ou do PIC.
- c. Os relatos deveriam demonstrar práticas pedagógicas ou de gestão aplicadas e avaliadas, comprovadas por fotos ou depoimentos (resultados) que deveriam ser anexados ao relato da experiência, no momento da inscrição.
- d. A prática poderia ter sido desenvolvida na Universidade, polo da UAB, escolas públicas ou privadas, empresa, ou em outros espaços educacionais, em qualquer

plataforma tecnológica e em qualquer ação educacional (cursos livres, educação infantil, educação básica, ensino médio ou superior, extensão universitária, educação corporativa, escolas de governo) ou, ainda, em práticas de gestão do conhecimento.

Os relatos de experiências foram analisados por uma Comissão de Avaliação composta por especialistas em educação a distância e professores designados pelo NUTEAD/UEPG. Foram observados os seguintes critérios: relevância; experiência inovadora; aplicabilidade; clareza da abordagem; resultados quantitativos e/ou qualitativos; impacto do projeto; o uso da tecnologia na educação e/ou na gestão do conhecimento.

O Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual, nos anos de 2013, 2014 e 2015, teve o seguinte cronograma:

Quadro 1 – Cronograma do Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual

MÊS	AÇÃO
Março	Seminário de Abertura do PAFC e PIC e lançamento do Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual
Março a Maio	Inscrição voluntária do relato de experiência em portal de sistema administrativo Nutos, no site www.nutead.org
Junho	Orientação à Comissão de Avaliação para acessar o sistema de inscrições e consultar / avaliar os documentos comprobatórios dos relatos de experiência. Análise e seleção dos relatos inscritos
Julho	Divulgação dos selecionados ao Prêmio
Agosto	Orientação e entrega, pelos autores, dos relatos de experiência em forma de artigo, com a finalidade de publicação da coletânea com as melhores experiências (boas práticas)
Agosto a Outubro	Organização do livro "Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas"
Novembro	Divulgação do resultado final e entrega da premiação durante o Seminário Final do PAFC e do PIC

Fonte: Elaboração das autoras (2016).

Os resultados do Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual

Na premiação, os autores dos trabalhos selecionados em 1º, 2º e 3º lugar, nas categorias Docência, Tutoria e Gestão receberam equipamentos de tecnologia. Além disso, os autores tiveram suas práticas educacionais e de gestão publicadas sob a forma de artigos no livro intitulado “Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas”. No total, foram 56 práticas que tiveram seus artigos publicados, conforme quadro-síntese a seguir:

Quadro 2 – Práticas Educacionais Premiadas e Disseminadas - ano de 2013

PRÊMIO INOVAÇÕES EDUCATIVAS E ENSINO VIRTUAL 2013 / UEPG	
CATEGORIA	PRÁTICAS EDUCACIONAIS PREMIADAS E DISSEMINADAS
Docência	Usando recursos gratuitos <i>online</i>
	Registro de classe: um diálogo sobre os saberes-fazeres docentes
	O uso pedagógico das ferramentas da interatividade no ensino de História
	As redes sociais contribuindo para o ensino e aprendizagem: experiência com os alunos na disciplina de Geografia do Ensino Médio em Colombo, Paraná
	Experienciando o uso do IPAD como ferramenta pedagógica no ensino e na aprendizagem da disciplina de História, no Ensino Fundamental.
	O uso das mídias educacionais no contexto da Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre (re)construções de identidades
Tutoria	O conhecimento sobre Grupos e Operatividade como recurso potente na atuação do tutor de EAD
	Estratégias para promoção de interatividade e sociabilidade favorecedoras do ensino aprendizagem no ambiente virtual
	Meu canal no You Tube

Gestão	Portabilidade da informação: iniciativas de acesso aberto à produção científica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná
	Gestão de Polo
	Análise da usabilidade da interface do ambiente Moodle/Universidade Estadual de Ponta Grossa
	Sistema de suporte <i>online</i> como ferramenta de apoio na gestão de EaD
	Coordenação de tutoria em EaD: das dificuldades às possibilidades

Fonte: Elaboração das autoras (2016).

Quadro 3 – Práticas Educacionais Premiadas e Disseminadas - ano de 2014

PRÊMIO INOVAÇÕES EDUCATIVAS E ENSINO VIRTUAL 2014 / UEPG	
CATEGORIA PRÁTICAS EDUCACIONAIS PREMIADAS E DISSEMINADAS	
Docência	Compartilhando, curtindo e desafiando novas leituras nas redes sociais
	Blog: um caminho para dinamizar ações e resultados nas aulas de Matemática
	Google drive na formação dos componentes da equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Dr. João Ferreira Neves em Palmital, Paraná
	Videoaulas de natação para alunos da Rede Municipal de Educação de Paranaguá, Paraná
	O uso das mídias no ambiente escolar
	<i>Cyberbullying</i>
	Criando e compartilhando tutoriais educativos
	Oficina de produção de stop motion
	Cultivo de microalgas: fotobiorreatores e lagoas a céu aberto
Tutoria	Desmistificando a proposta de educação a distância: estudo de caso no curso de Geografia da UEPG no Polo UAB Rio Negro, Paraná
	A habilidade oral mediada pelo tutor no Skype
	Vídeos gravados pela própria professora com temas das aulas e disponibilizados aos alunos no YouTube
	A produção e utilização de videoaulas como apoio ao ensino de Matemática

Gestão	Aprendizagem em EaD: uma ação do SENAC na inovação na educação profissional
	Das TICs de entretenimento para as TICs da educação
	Blog: divulgando a EaD para além das fronteiras
	A gestão de EaD potencializada por parcerias públicas
	Experiência em Instituição de Ensino Superior com a adoção de um espaço virtual de apoio ao docente
	Recursos tecnológicos web e a interatividade dos usuários de serviços e produtos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR

Fonte: Elaboração das autoras (2016).

Quadro 4 – Práticas Educacionais Premiadas e Disseminadas - ano de 2015

PRÊMIO INOVAÇÕES EDUCATIVAS E ENSINO VIRTUAL 2015 / UEPG	
CATEGORIA	PRÁTICAS EDUCACIONAIS PREMIADAS E DISSEMINADAS
Docência	Contribuições do recurso Webquest na formação de professores: possibilidades de uso e a relevância na prática pedagógica
	Geografia e tecnologia: rompendo barreiras na formação de professor
	Noites Astronômicas
	Prática profissional no ensino superior: o saber-fazer substituindo os escores acerto-erro de avaliações
	A música caipira como fonte de pesquisa para a compreensão das relações étnico-raciais
	Blog como ferramenta educacional no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira moderna – Inglês
	Uso das Tecnologias em Sala de Recursos Multifuncional
	Explorando atividades criativas dos livros didáticos com recursos digitais
	Pensando a práxis: um olhar sobre a prática docente de tutores no curso extensionista “Fontes históricas: propostas de abordagens”.

Tutoria	Tutoria Presencial: mediando desafios do mouse à interface Moodle
	Conectividade e aprendizagem: inclusão digital mediante recursos tecnológicos e pedagógicos
	Whatsapp: um ciberespaço dialógico: experiências de tutoria em Pedagogia e Gestão Escolar no Polo UAB de Ivaiporã
	Excelência em tutoria: em busca de um padrão
	Sintonizando Matemática
	O uso da Khan Academy como ferramenta de apoio motivador na tutoria do Curso de Licenciatura em Matemática
Gestão	O design educacional de Ambientes Virtuais de Aprendizagem: a organização didática da sala virtual e aplicação do formato em tópico único.
	Estágio supervisionado: seus desafios e contribuições enquanto estratégia educacional do curso de Bacharelado em Administração Pública – EAD da Universidade Estadual de Ponta Grossa
	Podcast como ferramenta educacional
	Gestão de aplicações web
	Mineração de dados do desempenho acadêmico na educação a distância
	Curso ASB: Capacitação profissional a distância para Auxiliares em Saúde Bucal
	O uso da rede social Facebook, em curso de formação continuada, como motivador na modalidade a distância
	Formação continuada de tutores - Polo UAB Apucarana

Fonte: Elaboração das autoras (2016).

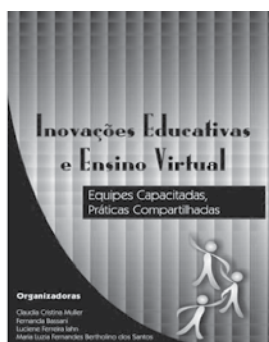
A programação do Seminário Final do PAFC contou com a apresentação, pelos autores, de cada uma das práticas premiadas, e a exposição de banners com os trabalhos, contendo os objetivos, metodologia, desenvolvimento e resultados alcançados. Esses banners ficaram expostos no saguão do auditório da UEPG durante o Seminário.

O livro “Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas”, distribuído gratuitamente a todos os participantes do PAFC e do PIC, no Seminário Final do PAFC, teve uma tiragem média de 700 exemplares. No lançamento do livro, costuma-se promover sessão de autógrafos com as organizadoras e com todos os autores dos capítulos do livro.

Figura 1 – Capas das últimas três edições do livro



Edição 2013



Edição 2014



Edição 2015

Fonte: Acervo das autoras (2016).

A versão eletrônica das publicações contidas nas edições de “Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas”, dos anos de 2013, 2014 e 2015, estão disponíveis em acesso aberto para download no Repositório Institucional da UEPG nos seguintes endereços:

- » Edição 2013: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/887>
- » Edição 2014: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/888>
- » Edição 2015: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/894>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos na era da inteligência, da inovação, da aprendizagem colaborativa, do compartilhamento, da cocriação. Os programas de formação PAFC e PIC foram muito valiosos para o NUTEAD, para a UEPG e para os educadores. E, para além da oferta do PAFC e do PIC, o Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual veio incentivar a aplicabilidade do conhecimento adquirido, propor inovações educativas em vários contextos educacionais, e dar sentido aos investimentos do Sistema UAB / MEC em direção à melhoria da qualidade da educação.

Ao final, foram 56 relatos das vivências inovadoras, resultados do fazer cotidiano de educadores em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem. É o saber-fazer-acontecer na educação. Este compartilhamento de práticas inovadoras cria e dissemina

os conhecimentos gerados durante a execução da proposta do Plano de Formação Continuada. E sobre a equipe que foi preparada ao longo do período 2011/2015, esta demonstrou competência para assumir novas funções na edição 2016, corroborando o pensamento inicial da estratégia adotada com a gestão do conhecimento escolhida pela Instituição. Assim, pode-se afirmar com segurança que a continuidade do Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual em 2016 vem permitir um círculo virtuoso de disseminação do conhecimento e das boas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRANCO, V. R. C. Universidade Corporativa, aprendizagem organizacional e meio ambiente, 2009. In: **VI Simpósio Internacional de Ciências Integradas da UNAERP**. Campus Guarujá, 16 e 17 nov., 2009. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/producao-academica/universidade-corporativa-aprendizagem-organizacional-e-meio-ambiente/3225/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- GONÇALVES, M.I. R. Comunidade Cooperativa de Aprendizagem em Rede. **Boletim Técnico do Senac: A Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, Senac Editoras, mai/ago/2006, v.32.n.2,
- JUNIOR HOURNEAUX, F.; EBOLI, M. P.; MANCINI, S. **Desafio da Criação e da Implementação de Indicadores para a Mensuração dos Sistemas de Educação Corporativa no Brasil**, 2006. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/256.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2013.
- MEISTER, J. **Educação corporativa**. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.
- MORAN, J. M. **O que é Educação à Distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>>. Acesso em: 14 set. 2013.
- MULLER, C. C. et al. (Org.). **Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2013.
- MULLER, C.C et al. (Org.). **Inovações educativas e ensino virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2014.
- MULLER, C.C et al. (Org.). **Inovações educativas e ensino virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- RODRIGUES, C. A. F.; SCHMIDT, L. M. **Introdução à educação à distância**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010.
- RODRIGUES, T. **Treinamento e desenvolvimento de pessoas aplicados à administração**, 2011. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/treinamento-e-desenvolvimento-de-pessoas-aplicados-a-administracao/52845/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.



PARTE IV

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE GESTÃO

GESTÃO DE CONFLITOS NA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Lidiane Goedert
Ana Paula Netto Carneiro

Lidiane Goedert é Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Educação Científica e Tecnológica e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora Adjunta UAB/UDESC. *E-mail:* lidiane.goedert@udesc.br

Ana Paulo Netto Carneiro é Mestre em Educação Científica e Tecnológica e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora de Tutoria UAB/UDESC. *E-mail:* anapaulaevol@hotmail.com

INTRODUÇÃO¹

A Educação a Distância (EaD) é definida no Art. 1º do Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, como uma modalidade educacional “na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Na definição de Kearsley e Moore (2007, p. 02), a EaD é considerada ‘aprendizado planejado’ que se dá normalmente em um lugar diferente do local de ensino, requerendo técnicas especiais de criação do curso e comunicação por meio de várias tecnologias. Percebem-se com essas definições duas características centrais dessa modalidade: a comunicação mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sujeitos do processo educativo separados temporalmente e espacialmente.

As TIC e as mídias interativas deram um novo sentido à EaD por meio de interfaces estruturadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), com a finalidade de promover a comunicação e a construção do conhecimento entre os sujeitos envolvidos (BARBOSA, 2012). Sobre esse aspecto, a autora chama atenção ao fato de que em alguns AVA, a dinâmica de atividades pedagógicas, levadas a efeito pelo professor/tutor, pouco explora o potencial comunicacional e de interatividade que os recursos tecnológicos são capazes de proporcionar ao aluno visando o desenvolvimento de novas competências cognitivas.

O professor, no papel de mediador, deve organizar o ambiente de aprendizagem virtual para que o aluno possa interagir e construir o conhecimento, socializando informações, discutindo ideias e promovendo o diálogo entre os participantes (BARBOSA, 2012). Ensinar com as novas tecnologias somente será uma revolução se mudarmos concomitantemente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Nesse sentido, devido ao processo ensino-aprendizagem na EaD ser caracterizado pela comunicação mediada por TIC e pela predominância da linguagem escrita nos processos comunicativos em ambientes *online*, evidencia-se a necessidade de refletir sobre como

1 Trabalho apresentado como comunicação oral no XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD 2015), com a colaboração da Profª Dra. Roselaine Ripa.

esses processos se estabelecem nos diferentes contextos e modelos pedagógicos. Além disso, é importante que sejam adotadas propostas didático-metodológicas que favoreçam o exercício cognitivo, a aproximação entre os sujeitos, o desenvolvimento de habilidades comunicativas, evitando-se ruídos e conflitos desnecessários.

Diante desse contexto, apresentamos nesse artigo reflexões decorrentes da oferta do Curso de Extensão intitulado 'Mediação de conflitos na comunicação *online*', oferecido na modalidade EaD. Esse curso integra as ações do Programa de Extensão 'Mediação da comunicação na Educação a Distância', do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que tem como objetivo possibilitar espaços de diálogo sobre a mediação da comunicação nessa modalidade, com ênfase nos processos comunicativos (interação e interatividade), na importância da afetividade e no uso da linguagem.

DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na EaD a linguagem escrita é um dos meios utilizados como maneira de expressão e interação, tanto nos chats, como nos *E-mails* e fóruns. É fato também que a EaD se efetiva por meio do uso de tecnologias e estratégias didáticas que possam unir, mesmo que virtualmente ou de forma assíncrona, os sujeitos, as mensagens e os conteúdos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SCHNEIDER et al, 2007). Nesse cenário, a comunicação e a mediação têm importância fundamental, uma vez que a distância geográfica precisa ser superada e que o sentimento de pertencimento grupal precisa ser estabelecido.

A mediação pedagógica é um processo comunicacional, conversacional, de construção de significados, cujo objetivo é expandir as possibilidades de diálogo e incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor-aluno (SHECHTMAN, 2009). Dessa forma, a mediação pedagógica pressupõe a ação de um docente que ajuda a desenvolver no aluno a curiosidade, a motivação, a autonomia e o gosto pelo aprender, seja no ambiente presencial ou no ambiente virtual (MACHADO et al, 2010).

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” (CHARLOT, 2006 p.15, apud NICOLODI; SCHLEMMER, 2009).

Em suas obras, Freire (2002, p. 134) também enfatiza aspectos dos saberes docentes, marcadamente mediadores, entre os quais se destaca:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Para Freire, o professor tem o papel de estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem. O professor, nessas relações, ao passo que ensina, também aprende. Logo, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

A EaD, quando ofertada com uso da internet, exige atitudes e comportamentos apropriados de seus interlocutores para não comprometer o relacionamento interpessoal das comunidades, que podem ser consideradas complexas pela multiplicidade de diferenças encontradas nos grupos que se comunicam basicamente através da escrita e pelo fato de a interação acontecer, majoritariamente ou totalmente, em tempos e espaços diversos (LIMA, 2012). Essas características exigem que os sujeitos envolvidos com cursos *online* tenham habilidades adicionais para promover interações e interatividades, assim como com tudo que decorre desses processos comunicativos, como o próprio conflito e a cooperação.

Segundo Primo (2005), os *slogans* cativantes de construção de um mundo “mais humano” a partir de mais comunicação possibilitada pelas tecnologias de informação e comunicação também ignoram, sejam por ingenuidade ou deficiência teórica, que o conflito é próprio do humano e que comunicação não é sinônimo de transmissão inquestionável nem de intercâmbio consensual. Logo, é possível afirmar que cooperação e conflito são conceitos que não se opõem. Segundo o autor, pode-se até afirmar que interagir é, pelo contrário, estar em conflito e que negar o conflito seria negar a própria possibilidade de comunicação.

Importante salientar que cada sujeito tem suas características, porém estas podem ser ocultadas ou expressadas considerando o grau de pertencimento, afetividade, afinidade e semelhança com os membros de um grupo, como numa comunidade *online*. Segundo Lima (2012), no dia a dia é comum encontrarmos pessoas mais falantes ou mais tímidas, outras mais auditivas, algumas ignoradas, umas que inspiram sinais de confiança, algumas que se destacam mais, etc. O comportamento e a atitude podem estar relacionados à língua, ao poder ou à cultura das demais pessoas dos grupos e, dependendo das circunstâncias, são capazes de gerar ruídos na comunicação que podem levar ao surgimento do conflito.

Quando esses fatores se fazem presentes em cursos ofertados na modalidade EAD, as expressões são evidenciadas especialmente pela participação nos fóruns *online*, visto que os sujeitos no grupo despertam a atenção de outras pessoas que, ao invés de focarem nas atividades propostas no planejamento didático, investem uma parte do tempo em discussões paralelas capazes de afetar o desempenho individual ou grupal (LIMA, 2012). Por isso, a autora salienta que em cursos a distância exige-se que a comunicação escrita seja polida, clara e objetiva ao tratar questões que possam desencadear ruídos e conflitos, uma vez que as mensagens trocadas podem estar influenciadas por fatores como: estilos de comunicação, linguagem, gênero, aspectos culturais, personalidade, experiência, *status*, interesses, questões emocionais, dentre outras causas.

De modo geral, observa-se que vários autores participam da mesma opinião de que o conflito é um processo natural e inerente à dinâmica organizacional e das equipes, podendo emergir por meio das relações entre indivíduos de um mesmo grupo ou equipe, entre grupos ou equipes, entre os diferentes níveis organizacionais e entre organizações.

Considerando a centralidade da comunicação na EaD, as ações do Programa de Extensão “Mediação da comunicação na Educação Distância”, especificamente o Curso “Mediação de conflitos na comunicação *online*”, visavam à discussão de questões que podem contribuir para ampliar a reflexão acerca do uso das tecnologias postas a serviço da informação e da comunicação nessa modalidade. Abrem-se, com essas reflexões, novos processos de aprendizagem que oferecem possibilidades de renovar ou mesmo romper com a práxis do modelo tradicional da educação, muitas vezes transposto para os modelos pedagógicos em EaD.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO 'MEDIÇÃO DE CONFLITOS NA COMUNICAÇÃO ONLINE'

O curso de extensão 'Mediação de conflitos na comunicação *online*', que teve início em 27 de abril de 2015, com 4 turmas de 40 cursistas, foi desenvolvido totalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e com mediação de uma tutoria especializada e pró-ativa. O curso foi desenvolvido em 11 semanas de estudos, das quais a primeira destinou-se a ambientação e acolhimento dos cursistas. A carga horária total do curso é de 60h e sua organização foi realizada em dois módulos. O módulo I, denominado "Interação e interatividade na comunicação *online*", de 30h, teve por objetivo identificar e discutir situações de conflitos na comunicação *online*. Já o módulo II, intitulado "A mediação de conflitos na Educação a Distância: desafios e possibilidades", também de 30h, objetivava identificar possibilidades de mediação de conflitos na Educação *Online* e a Distância.

As atividades planejadas para o curso envolveram a leitura de artigos previamente selecionados, vídeos, participação em fóruns de discussão e realização de um texto colaborativo por meio do recurso Wiki. Propuseram-se para cada módulo duas atividades de aprendizagem, que apresentam os seguintes títulos e objetivos:

Atividade 1 – vivências de conflitos na EaD: essa atividade foi realizada por meio de um fórum e visava criar um espaço para que os cursistas relatassem alguma situação conflitante por eles vivenciada, direta ou indiretamente como aluno, tutor, professor ou gestor em EaD, e comentassem como surgiu esse conflito, quem eram os envolvidos e como foi mediado.

Atividade 2 – linguagem e afetividade na comunicação *online*: essa atividade, realizada por meio de um fórum, objetivou debater a questão 'Como a afetividade e a linguagem podem impulsionar novas aprendizagens na Educação a Distância, especialmente nos ambientes virtuais de aprendizagem, promovendo uma comunicação mais eficaz entre os alunos e os docentes (professores, tutores) e evitando a ocorrência de conflitos?'

Atividade 3 – plano de ação: essa atividade foi organizada por meio de um fórum e visava a elaboração de um plano de ação por cursista, que deveria colocar-se na posição de

mediador (docente/tutor) de um curso *online* para duas dessas três situações apresentadas no enunciado: Situação 1 - a presença de um aluno que se sobressai o tempo todo aos demais nos debates em fóruns. É sempre o primeiro a fazer tudo e ainda chama a atenção dos colegas em tom de cobrança, como se fosse o líder da turma. Situação 2 - a presença de um aluno que não elabora os textos com suas próprias ideias/palavras. Elabora-os fazendo vários recortes de textos prontos na internet e cópias de trechos das respostas dos próprios colegas. Também não faz referências aos materiais pesquisados. Situação 3 - a presença de um aluno que utiliza de linguagem abreviada (tb, vc, kdê, entre outras) e informal nas suas respostas às atividades.

Atividade 4 – netiqueta da comunicação: essa atividade foi estruturada por meio da ferramenta Wiki com o objetivo de elaborar coletivamente uma netiqueta para a comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem, estabelecendo algumas regras de conduta na comunicação docente-aluno e aluno-aluno em fóruns, chat, *E-mail*, feedback, etc; devendo propor regras de conduta que servirão para melhorar a comunicação e evitar “ruídos” ou conflitos.

Para esse artigo analisamos as participações dos cursistas somente na **Atividade 1 – vivências de conflitos na EaD**, com o objetivo de apresentar um cenário das principais situações que decorreram dos relatos compartilhados. Os critérios de avaliação que consideramos nessa atividade envolviam a participação efetiva do cursista por meio de apresentação de argumentos coerentes e pertinentes à temática proposta, mantendo o seu foco e objetivo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As respostas dos cursistas ao fórum relativo à atividade 1 evidenciaram, em sua maioria, aspectos recorrentes nos relatos de conflitos envolvendo a comunicação em contextos de ensino e aprendizagem *online*, tais como: dificuldade de compreensão da linguagem utilizada na comunicação, tanto por docentes quanto por estudantes; sensação de solidão por parte do estudante na interação com os colegas nos fóruns, que foi associada à falta de afetividade na comunicação; ansiedade dos estudantes em obter retorno imediato das dúvidas enviadas aos docentes/tutores; dificuldade de trabalhar coletivamente e

colaborativamente; e embate a partir de posicionamentos ou ideias divergentes. A partir do resultado dos relatos dos cursistas, organizamos as seguintes categorias de análise, envolvendo a ocorrência de conflitos decorrentes da comunicação em cursos a distância: comunicação e linguagem; comunicação e afetividade; comunicação e feedback; comunicação e colaboração; comunicação e divergências.

Comunicação e linguagem

A ocorrência de conflitos entre os sujeitos do processo educativo a distância foi relacionada à dificuldade de compreensão da linguagem utilizada na comunicação, tanto naquela realizada pelos docentes quanto pelos estudantes. De acordo com Bairral (2007), as tarefas sugeridas e desenvolvidas no processo interativo serão relevantes na construção do conhecimento dependendo das condições de trocas de informação e da qualidade da comunicação desencadeada nos diferentes espaços com diferentes especificidades. Diante desse pensamento, percebemos que a fluidez ou não na comunicação pode potencializar ou minimizar conflitos, interferindo diretamente na motivação do aluno para seu aprendizado. Os problemas no processo de comunicação advindos dos ruídos, que vão desde distorções na pontuação e não utilização da língua culta até bloqueios emocionais do receptor, podem ser enfrentados mesmo antes de se tornarem conflitos.

Comunicação e afetividade

A participação dos cursistas expondo vivência de conflitos na comunicação na EaD também evidenciou que a falta de afetividade atrapalha a comunicação e o desenvolvimento em um curso a distância, podendo gerar conflitos. Ficou latente nessa experiência a necessidade de se sentir compreendido e seguro nas relações *online* e isso exige um olhar atento que venha a motivar a continuação das relações em um ambiente virtual. O sentimento de solidão, que pode atingir os alunos na modalidade EaD, foi mencionado pelos cursistas e associado ao surgimento de conflitos. Essa sensação pode ser minimizada com a prática da afetividade nas comunicações. Sihler e Ferreira (2011), além de defenderem o posicionamento de que os vínculos afetivos são determinantes para a construção de conhecimentos significativos na EaD, afirmam que tais vínculos estão diretamente ligados à condição de permanência ou evasão dos alunos.

A afetividade aproxima professor e aluno, mas também pode aproximar o aluno das ferramentas tecnológicas, das atividades, das leituras, aspectos importantes para o aprendizado. De acordo com Espírito Santo (2011), os vínculos afetivos entre professor e alunos são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Esse autor também ressalta que o emprego de uma linguagem dialógica escrita mais apropriada amplia o grau de comprometimento entre os envolvidos e torna mais significativa a aprendizagem *online*. Já para Arantes (2002), os estados emocionais do indivíduo (positivo ou negativo) influenciam seus pensamentos e ações tanto como as capacidades cognitivas. Percebemos, desta forma, a importância do afeto, pois este desencadeará soluções na resolução de conflitos.

Comunicação e feedback

A associação dos cursistas à ocorrência de conflitos relacionados ao feedback também foi recorrente e envolviam basicamente a ausência ou demora nos retornos das dúvidas enviadas pelos alunos aos docentes/tutores e feedback pouco qualificados às atividades de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Flores (2009) destaca que ao emitirmos uma mensagem, sentimos a necessidade de feedback, seja acerca dos aspectos positivos ou da necessidade de melhorias. Para a autora, nos modelos de EaD que utilizam a Internet como tecnologia principal ou de apoio, o professor que está no ambiente virtual de aprendizagem diretamente em contato com os alunos pode utilizar o feedback para responder dúvidas, avaliar e desenvolver outras atividades inerentes à docência.

Ao perceber o feedback como um ato de comunicação, o diálogo deve estar presente na linguagem utilizada para efetivá-lo. No caso da EaD, a linguagem escrita é o principal signo deste ato. O professor deve então aproveitar os recursos da linguagem para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Acredita-se ainda que o tempo de resposta e a qualidade do feedback do professor são outros dois aspectos motivacionais para o aluno que espera um retorno no outro lado da máquina (FLORES, 2009).

Comunicação e colaboração

Trabalhar de forma coletiva e colaborativa é uma competência que o aluno da EaD precisa desenvolver. No entanto, percebemos que muitos conflitos vivenciados pelos cursistas

reforçam essa dificuldade. Segundo Barbosa (2012), os novos paradigmas educacionais de EaD conduzem a prática educativa a eleger a comunicação, o diálogo, a colaboração como aspectos importantes de estratégias pedagógicas para desenvolver o processo educativo. Acreditamos que esses aspectos favorecem a criação de um ambiente agradável em que a cooperação passa a fluir espontaneamente.

Comunicação e divergências

Sobre os conflitos decorrentes de posicionamentos divergentes, também salientados pelos cursistas, é preciso destacar a importância do respeito às ideias que cada um apresenta. Esse embate deve ser visto como algo positivo e necessário à aprendizagem. Esse enfrentamento requer vontade de resolução e percepção de que o outro não é seu adversário, mas sim sujeito que faz parte deste processo de comunicação. Além dessa percepção, é imperativa a expressão dos valores sociais, baseados no respeito e na afetividade e no senso de pertencimento coletivo. Segundo Pallof e Pratt (2002), para comunicar sentimentos em EaD (com alunos e professores), é preciso que se crie o senso de comunidade e que se dê espaço para a vida pessoal e comum. Isso acontece quando o sujeito se sente pertencente ao grupo.

Atrasos no cronograma por parte dos docentes/tutores, problemas técnicos com o AVA e falta ou pouca empatia entre os sujeitos também foram aspectos mencionados pelos cursistas e associados ao surgimento de conflitos decorrentes da comunicação em cursos a distância.

O que se conclui é que todos os sujeitos do processo educativo em contextos de ensino e aprendizagem a distância podem contribuir na constituição de um ambiente afetivo, voltado ao desenvolvimento cognitivo, se houver disposição para resolver conflitos e, por que não dizer, de não provocar novos conflitos.

CONSIDERAÇÕES

A partir das respostas e das interações realizadas na atividade 1 – vivências de conflitos na EaD, que ocorreu no curso de extensão mencionado, percebemos que os principais exemplos de conflitos na comunicação em contextos de ensino e aprendizagem

online que foram apresentados pelos cursistas estão relacionados às características da linguagem praticada, à sensação de solidão ou à ausência de afetividade entre os sujeitos, ao feedback docente demorado e pouco qualificado, a um perfil de estudante que não atua de forma coletiva e colaborativa e à falta de maturidade de alguns estudantes para lidar com ideias divergentes. A partir da análise dos aspectos apresentados pelos cursistas relativos a vivências de conflitos na EaD, realizamos algumas inferências quanto a fatores que consideramos importantes para a mediação e superação dos conflitos em contextos de comunicação *online*, como a necessidade de constituição de uma equipe docente integrada – pois na EaD a docência se configura de forma compartilhada (tutores presenciais, tutores a distância, professores, por exemplo) –, evitando desencontros de informações e garantindo uma comunicação mais efetiva. No entanto, percebemos que muitos conflitos vivenciados pelos cursistas reforçam essa dificuldade. Segundo Barbosa (2012), os novos paradigmas educacionais de EaD conduzem a prática educativa a pensar em uma comunicação mais autônoma, tanto por parte do aluno quanto do docente/tutor; reforçam a necessidade de cuidados no uso de linguagem, que precisa ser adequada aos diferentes contextos; exigem atenção ao tempo no retorno às dúvidas dos estudantes pelo professor e ao envio de feedbacks das atividades, que devem ser construtivos e sinalizar os avanços e indicar no que o aluno ainda pode melhorar; e mostram que a afetividade deve se expressar na relações e interações, e isso pode se expressar na forma como escrevemos e nos posicionamos, no respeito aos ritmos, no espírito coletivo e colaborativo. Portanto, acreditamos que em qualquer situação que possa deflagrar conflito em sala de aula *online* precisa ser mediada pedagogicamente, com o objetivo de melhorar as interações, qualificar o processo comunicativo e gerar sentimentos que reforcem a participação autônoma, coletiva e colaborativa dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K.; TRENTO, D.; REGO, T. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, C. M. A. M. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.11, 2012. Disponível em:< http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_07_v11201_2.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BAIRRAL, M. A. **Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais a distância**. Seropédica: Universidade Rural, 2007.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto n. 5.622, de 19 dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 23 jun. 2015.

ESPIRITO SANTO, L. M. C. **Vínculos afetivos na educação a distância: possibilidades e impossibilidades**. São Bernardo do Campo, 2011. Dissertação de mestrado (parte 01). Disponível em: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_arquivos/1/TDE-2011-05_7T131611Z-933/Publico/leda%20Medeiros%201%20parte.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FLORES, A. M. O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na Educação a Distância. In: **Anais da ABED**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

LIMA, M. A. A. de. Possibilidade de geração de conflito em fóruns *online*. **Revista EDaPECI**, v. 10, n. 10, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/847>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MACHADO, M.; FERREIRA, S. M. B.; AQUINIO, V. Mediação pedagógica à luz do pensar complexo: uma análise comparativa da aula em ambiente virtual e presencial. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, ISSN 1519-8529, vol. 6, n. 23, jul. 2010. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/133/116>>. Acesso em: 17 maio 2015.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NICOLODI, S. C. F.; SCHLEMMER, E. Práticas e processos de mediação pedagógica em EAD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009150146.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem**. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2002.

PRIMO, A. **Conflito e cooperação em interações mediadas por computador**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/conflito.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SHECHTMAN, S. **Mediação Pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1075>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SCHNEIDER, M. B. D.; SOUZA, N. P. de; MOARES, R. A. Comunicação on-line do professor em EAD: mediação pedagógica ou imediatismo pedagógico? **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007122532pm.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SIHLER, A. P.; FERREIRA, S. M. B. A afetividade mediada por meio da interação na modalidade a distância como fator preponderante para a diminuição da evasão. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/116.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UDESC

ações e processos de institucionalização

Fabiola Sucupira Ferreira Sell
Carmen Maria Cipriani Pandini

Fabiola Sucupira Ferreira Sell é Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* fabiola.sell@udesc.br

Carmen Maria Cipriani Pandini é Doutoranda em Educação na Universidade do Minho. Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* cpandini@gmail.com

INTRODUÇÃO: CONTEXTOS DA IMPLANTAÇÃO DA EAD NA UDESC

O projeto pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, em execução pelo Centro de Educação a Distância da UDESC, teve sua reformulação curricular aprovada em julho de 2009, com a RESOLUÇÃO Nº 027/2009 CONSUNI. Esta alteração aconteceu paralelamente à assinatura de convênio entre a UDESC e a CAPES para adesão ao Programa Universidade Aberta do Brasil, de forma a oferecer o curso em diferentes regiões do Estado de Santa Catarina. Recentemente, em 2015, o projeto do curso passou por nova alteração curricular de pequena proporção a fim de dinamizar o currículo e se adequar melhor à modalidade a distância (Resolução nº 15/2015 CONSEPE). Nesta alteração houve a revisão de alguns aspectos da metodologia, sintonizando-os às novas tendências de inovação na Educação a Distância.

O Projeto do Curso de Pedagogia teve início com o trabalho de uma Comissão instituída para analisar os cenários e apresentar uma proposta de formação superior a distância para o Estado de Santa Catarina. Essa Comissão¹ foi criada, à época, pelo Diretor Geral da FAED (Faculdade de Educação – Centro de Ciências da Educação) por meio da Portaria nº 054/97, que iniciou os trabalhos avaliando os contextos de implantação da modalidade EaD, porque se tratava da primeira oferta do Curso de Pedagogia no Estado. Considerada uma “experiência “Piloto”, a oferta iniciou no ano de 1999 em 14 Municípios da Grande Florianópolis, com um total de 240 alunos matriculados²; dentre eles, formaram-se 211 Pedagogos. A análise da comissão

[...] levou em consideração que, tendo-se uma região menos abrangente, com os municípios envolvidos e estando mais próximos do Centro de Ciências da Educação da UDESC em Florianópolis, o acompanhamento e a avaliação seriam melhor realizadas. [...] o município mais longínquo distava 90 quilômetros e todos tinham rede viária em excelentes condições, meios suficientes de transporte,

1 Alguns dos professores envolvidos na comissão cursavam a especialização em “Educação Continuada e a Distância” oferecida pela Universidade de Brasília (UnB) no período 1997/1998.

2 Para garantir a participação de professores de todos os municípios envolvidos, o edital vestibular (processo seletivo) fixou um mínimo de 15 (quinze) vagas para cada um deles, embora a demanda inicial fosse de 1196 professores em exercício sem formação superior (UDESC, 2006, p. 128).

serviços de telefonia e seus habitantes, facilidade ao acesso de rádio e aos canais de televisão inclusive a TVE-Anhatomirim, mantida pela UDESC e UFSC. Isso foi, portanto, fator que, aliado ao número limitado de 200 (duzentos) professores atendidos permitiria uma melhor avaliação da experiência. (UDESC, 2006, p. 128, apud SOUSA; PANDINI, 2014, p. 18).

A preocupação da equipe de trabalho com relação ao diagnóstico e às formas de acesso ao serviço educacional foi um aspecto relevante por se tratar de oferta na modalidade a distância, atentando para o Artigo 80 da Lei 9.394/96, que imputa ao Poder Público responsabilidades com relação à modalidade, à implementação e à avaliação de seus respectivos processos; pois este deverá “incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, porém deverá ter garantia de “tratamento diferenciado”, “controle e avaliação”.

Já, no ano 2000 o Diário Oficial da União publica a Portaria nº 769/MEC, de 02 de junho, com o credenciamento da UDESC – Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina para oferta da modalidade a distância. Nessa época, a oferta da Pedagogia sofreu ampliação, “tendo a equipe pedagógica procedido a reestruturação interna, alargando seu horizonte geográfico, nossa universidade ampliou vagas para o Curso de Pedagogia a Distância passando a atender 74 (setenta e quatro) municípios, num total de 3.428 (três mil e quatrocentos e vinte e oito) discentes”. (UDESC, 2006, p. 129 apud SOUSA; PANDINI, 2014, p. 18).

A Portaria nº 1.369, de 07 de dezembro de 2010 do MEC recredencia a UDESC para a oferta de Cursos a Distância pelo Programa Universidade Aberta do Brasil, “pelo prazo de 05 (cinco) anos”³. Atendendo o Parecer CNE/CES Nº 238/2010, de 11 de novembro de 2010, do MEC – Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação, o objeto é a consolidação do (re) credenciamento das Instituições Públicas de Educação Superior (em regime experimental) para a oferta de Cursos Superiores na modalidade a distância e dos polos de atividades presenciais do Sistema UAB pelo prazo máximo de 05 (cinco) anos.

Sobre as primeiras iniciativas de institucionalização na UDESC, o documento do Processo de recredenciamento narra que:

3 Texto da portaria. Em 2015 a UDESC protocolou o Processo de Recredenciamento da EaD na IES, no e-MEC.

Durante o período de tramitação do Projeto no MEC e no Conselho Nacional, o Núcleo de Educação a Distância transformou-se em Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), que trabalhou ativamente no sentido de produzir ambientes interativos e materiais pedagógicos que seriam utilizados na oferta do Curso; capacitou professores para o exercício da tutoria, para a utilização das novas tecnologias, para a supervisão de atividades pedagógicas e para a elaboração de projetos de pesquisa e avaliação do Curso. (UDESC, 2006, p. 29, apud SOUSA; PANDINI, 2014, p. 18).

Com a Renovação de Reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia, Parecer nº 165 de 24 de agosto de 2010 do CEE – Conselho Estadual de Educação, Processo CEE 922/099, e com a aprovação da reformulação curricular Processo nº 7847/2007-CEAD do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC pela Resolução Nº 027/2009 – CONSUNI de 09 de julho de 2009, o CEAD inicia uma nova fase na sua história, agora com a parceria do Sistema UAB (primeira oferta iniciada em 2011). Assim, em diálogo com as demais Instituições Públicas associadas, a “Educação a Distância (EaD) consolida-se com uma valiosa estratégia de desenvolvimento e de responsabilidade social na UDESC e se transforma em uma alternativa de inclusão e de democratização nas Universidades Públicas”. (SOUSA; PANDINI, 2015, p. 16).

Importante o registro de que o Curso, na última década, tem contribuído não só com a formação de milhares de profissionais em todo o Estado, mas também favoreceu Práticas de EaD na UDESC, abrindo um caminho para a institucionalização. Um exemplo nessa direção é o vestibular EaD. Até 2012, os processos seletivos de admissão no Curso de Pedagogia a Distância do CEAD eram realizados pelo Centro de Educação a Distância. No entanto, a fim de dar mais visibilidade e maior transparência ao processo, a partir de 2013 o processo de seleção da EaD passou a ser gerenciado pela Coordenação de Vestibular da UDESC, seguindo os trâmites nos quais se inserem os demais centros. A Direção e a Secretaria de Ensino do CEAD, a Coordenação do Curso de Pedagogia e Coordenações UAB, com o aval da Pró Reitoria de Ensino, fizeram parte da Instauração do Processo e do acompanhamento dos resultados. Assim, o Curso de Pedagogia a Distância do CEAD passa a ter o mesmo tratamento de qualquer outro Curso da UDESC nos processos seletivos, via Processo seletivo vestibular.

Essa iniciativa de inserção da EaD no calendário do vestibular da UDESC mostrou-se importante não somente para dar visibilidade ao curso dentro e fora da instituição, mas também para que as ações envolvendo a Educação a Distância começassem a ser pensadas no âmbito da universidade e não mais apenas restritas a um centro de ensino.

Importante registrar também que o Centro de Educação a Distância foi criado pela Resolução CONSUNI nº 055/2002 e aprovado por unanimidade em todas as instâncias da UDESC - Câmaras de Ensino, pelo Processo nº 730/025, de 21/10/2002, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e, em 24/10/2002, pelo Conselho Universitário (CONSUNI). O Governador do Estado criou efetivamente o Centro de EaD por meio do Decreto no. 6034/2002, de 11 de dezembro de 2002, instituindo-o como mais um Centro da UDESC, porém não detendo, à época, a mesma autonomia dos demais Centros, mas com *know how* na execução da modalidade a distância, como sendo um caminho à ampliação das metas de qualificação do Estado de Santa Catarina, que necessitava formar seus quadros docentes em todo o território catarinense.

Aliado a muitos atos, o processo de Institucionalização da Educação a Distância no Estado de Santa Catarina tem a UDESC como uma das protagonistas da modalidade, que mais tarde ampliou as ofertas com a realização de Cursos Lato Sensu nas áreas de Educação Inclusiva e Gestão Escolar.

Hoje o Centro de Educação a Distância detém a autonomia que os demais Centros da UDESC possuem. O Conselho Universitário da UDESC aprovou por unanimidade a Resolução que institui de fato e de direito o Cead, que deverá gozar de autoridade para instituir e participar de Conselhos e, assim, integrar a Universidade com a prerrogativa conferida pelo Regimento da UDESC aos outros 11 Centros da UDESC. E a primeira ação instaurada pelo Centro, via Conselho de Centro, foi a eleição do Diretor Geral, que até então era uma figura indicada pela Reitoria, justamente por não possuir tais prerrogativas.

Ainda que com algumas restrições e polêmicas, mais de fato do que de direito, o CEAD fez história na EaD e avançou com relação às especificidades da modalidade. Porém, entediam os profissionais que era necessário regular alguns processos para que a Educação a Distância pudesse cumprir sua função na Universidade e atender as demandas relativas à sua finalidade.

CARGA HORÁRIA DOCENTE NA EAD: AVANÇOS NECESSÁRIOS

Em torno das discussões realizadas no CEAD, mais precisamente durante a implantação do Curso de Pedagogia a distância para atender as particularidades da parceira com a UAB, suscitaram temas importantes referentes às práticas de EaD na Universidade. Uma delas foi a questão da ocupação docente e o esforço docente, cujas regras para o ensino presencial se encontram na Resolução 029/2009 CONSEPE. A alocação da carga horária dos professores da UDESC deve ser regida por esta resolução, que também foi adotada pelo CEAD em todas as ofertas de projetos anteriores.

No entanto, na prática, percebe-se que a alocação da carga horária e o esforço docente para as atividades de ensino presencial não se adequam ao ensino a distância. Explicar a lógica que foi estudada no CEAD para a alocação da carga horária/docente/disciplina/números de alunos para o Curso de Pedagogia a distância pode ajudar a repensar e definir futuras decisões sobre carga horária para outros cursos a distância a serem implantados na UDESC, que está em fase de estruturação da política de EaD⁴ aprovada em 2014 pelo Conselho Universitário.

Com a implantação do novo currículo do Curso de Pedagogia a distância iniciada em 2011, novas configurações de trabalho docente precisaram ser definidas. O modelo anterior, baseado no presencial, em que cada professor efetivo assumia no mínimo 12 horas-aula de suas 40 horas semanais, o que equivalia a 3, 4 ou 5 turmas, se tornou impraticável quando o Cead matriculou 1000 alunos do processo seletivo realizado em 2010 para os 20 polos de Apoio Presencial.

Ademais, o novo projeto previa as figuras do tutor presencial e do tutor a distância, além dos agentes educacionais da equipe multidisciplinar (Designer Instrucional). Considerando que a primeira fase era composta de 8 disciplinas; se cada professor do curso assumisse a carga horária prevista na Resolução 029/2009 que regula os Cursos Presenciais da UDESC, teríamos de ter para cada disciplina de 3 créditos, no mínimo, 6 professores para atender 25

4 Resolução CONSUNI/UDESC no. 106 de 10 de dezembro de 2014.

turmas, cujo número de estudantes variava conforme a matrícula no Polo. Nesse sentido, considerando que a primeira fase tinha 8 disciplinas, seriam necessários 48 professores com 12 horas de ensino para atender as 25 turmas das 8 disciplinas só na primeira fase de um único Curso.

É possível contextualizar essa realidade visualizando o quadro a seguir, encontrado no Relatório de Autoavaliação da UDESC, período 2008-2012, que mostra todos os Centros, que possuem diversos cursos em oferta, a exemplo do CCT que possuía nesta época, nove Cursos de graduação em andamento, com diferentes fases:

Quadro 1 – Quadro com os Professores substitutos e visitantes, por Centro, no período 2010-2011

CENTRO	2010/1		2010/2		2011/1		2011/2	
	SUBST.	VISIT.	SUBST.	VISIT.	SUBST.	VISIT.	SUBST.	VISIT.
CAV	30	-	37	-	48	0	46	0
ESAG	8	-	8	-	18	1	20	0
FAED	17	1	18	1	22	1	29	1
CCT	48	-	53	-	66	0	60	0
CEART	30	-	33	1	37	1	40	1
CEFID	28	-	36	-	41	0	37	0
CEAD	5	-	19	-	21	0	42	0
CEAVI	6	-	6	-	16	0	19	0
CEO	41	-	55	-	62	0	59	0
CEPLAN	10	1	10	1	10	1	12	1
CERES	3	-	9	-	12	0	11	0
CESFI	-	-	-	-	-	-	2	-
Total	226	2	284	3	353	4	377	3

Fonte: Relatório de Autoavaliação da UDESC, período 2008-2012, p. 250.

Pode-se observar no quadro acima que o CEAD contava no primeiro semestre de 2010 com 5 professores admitidos em caráter temporário, também denominado professor substituto, e passou para 42 no segundo semestre de 2011, época em que havia sido implantada apenas a 1ª fase do Curso de Pedagogia a distância. Diante desse número

e das demandas de profissionais que se ampliaria a cada semestre, via-se a necessidade de estudar uma metodologia diferenciada para realizar a ocupação docente, ou seja, a alocação da carga horária para as turmas da Pedagogia a distância.

Essa alocação precisava ser definida incluindo também os novos agentes envolvidos nesse processo da organização da estrutura e metodologia da Educação a Distância, que tem o respaldo do Sistema UAB pelo Decreto 5.800/2006. Além disso, como as turmas da Pedagogia contavam no início com 40 alunos matriculados e como as disciplinas que variavam a carga horária entre 2, 3 e 4 créditos, na soma das 12 horas de ensino, o que equivale a 12 créditos, professores com disciplinas de 4 créditos atendiam em média 120 alunos; professores com disciplinas de 3 créditos atendiam em média 160 alunos e professores com disciplinas de 2 créditos atendiam em média 200 alunos.

Dessa maneira, durante o processo de estudo e discussão de alocação de carga horária docente, aventou-se a possibilidade de vincular a carga-horária de ensino ao número de alunos atendidos. Nesse contexto, é preciso ter em mente que em um curso a distância, de acordo com a metodologia do convênio, então estabelecido com a UAB, outros agentes como tutores presenciais e tutores a distância também teriam impacto no número de alunos atendidos pelos professores. Sendo assim, em uma primeira versão da normativa de alocação de carga-horária docente aprovada pelo CEAD⁵, estabeleceu-se o número de 25 alunos a cada hora-aula alocada. Com isso, o professor com 12 horas-aula atenderia um total de 300 alunos, conforme se observa no quadro a seguir, independentemente se a disciplina possuísse 2, 3 ou 4 créditos, que era a proposta da 029/2009.

Quadro 2 – Composição carga horária/número de alunos

Nº DE ALUNOS POR HORA/AULA	NÚMERO DE ALUNOS PARA 12 HORAS DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS PARA PROFESSORES SUBSTITUTOS 40H/A (20 DE ENSINO E 20 PEDAGÓGICAS)
25	300	500

Fonte: Relatório da Comissão (2013).

5 Resolução 001/2013 CONCENTRO/CEAD de 15 de fevereiro de 2013, alterada pela Res. 04/2014.

Não nos alongaremos aqui no cálculo da carga horária dos professores substitutos, mas para essa projeção deve-se considerar que um substituto de 40 horas-aula (tipo de contrato dos substitutos do CEAD) deve ministrar 20 horas-aula, ficando as demais como carga horária pedagógica. Para viabilizar o atendimento aos polos, o curso desenvolveu dois cronogramas paralelos, com duração de um bimestre cada, em que o professor atendia a metade das turmas no primeiro bimestre, ou seja, 150 alunos, e a outra metade no segundo bimestre, outros 150 alunos restantes, com alternância de disciplinas para o aluno.

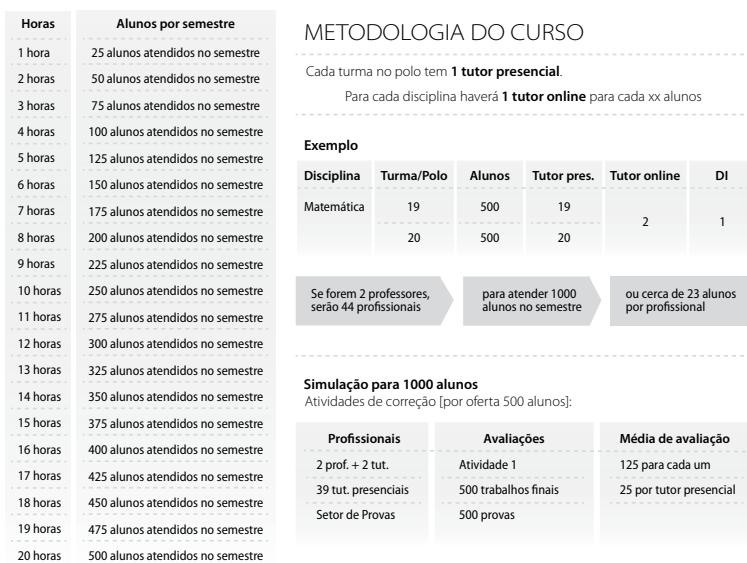
Note-se, portanto, que o professor não atendia 300 alunos ao mesmo tempo, mas a metade desse número a cada bimestre. Ademais, há que se ter em mente que em um sistema de educação a distância com tutoria, o professor não atende os alunos sozinho, pois tem a docência compartilhada com os tutores presenciais (1 a cada 40 alunos) e os tutores a distância, que neste caso eram 02 tutores especialistas nas disciplinas em oferta. Isso significa que 300 alunos eram atendidos em média por 1 professor, 7 tutores presenciais e 2 tutores a distância. Essa proposta foi aprovada em reunião de Departamento e posteriormente transformou-se na Resolução 01/2013 CONCENTRO/CEAD.

Esse sistema apresentava vantagens em relação ao modelo metodológico anterior, que utilizava a mesma alocação docente do ensino presencial; no entanto, também apresentava algumas fragilidades. Com as constantes avaliações das ações do curso, percebeu-se, dentre outras questões, que o aproveitamento das disciplinas bimestrais e o desempenho docente deixava a desejar. Desta forma, uma das possibilidades colocadas foi a expansão das disciplinas ao longo do semestre. Nesse caso, o número de alunos atendidos necessitou ser revisto, para que o professor não precisasse atender 300 alunos ao mesmo tempo. Um segundo estudo foi, então, realizado levando em conta a nova forma de oferta das disciplinas, bem como as avaliações realizadas durante o curso por diferentes setores, incluindo a CSA (Comissão Setorial de Avaliação).

Para realizar esse estudo, foi instituída uma nova comissão por meio da Portaria 095/2014, cujo objeto era “estudar, analisar e redefinir as atividades de ensino no plano de ocupação docente do DPAD - Departamento de Pedagogia a Distância do CEAD/UEDESC”, regido

pela Resolução nº 001/2013 CONCENTRO/CEAD⁶. A Comissão avaliou o cenário de desenvolvimento do Curso com base nos diferentes processos de avaliação utilizados, mas se preocupou também em ouvir os docentes do Departamento e os alunos em reuniões nos polos presenciais. Neste sentido, a colaboração das Coordenações UAB foi fundamental na relação com os polos, com coordenadores, tutores e alunos. Neste momento, a equipe de trabalho partiu do seguinte cenário:

Figura 1 - Metodologia do Curso



Fonte: PPT da apresentação da metodologia pela DG, em novembro de 2012.

Muitos estudos foram feitos, e os feedbacks coletados nas diferentes instâncias foram cuidadosamente analisados. A Comissão sabia que era necessário rever a distribuição das disciplinas na fase e, assim também se fazia necessário rever o número de alunos por docente. Desse modo, em seu relatório final, a comissão chegou à seguinte conclusão: o sistema que vigorava não atendia de forma satisfatória o trabalho pedagógico e também não permitia a realização de outras atribuições docentes como pesquisa e extensão, dado o volume de trabalho demandado pelas atividades de ensino. A comissão propôs, então,

⁶ Fizeram parte dessa comissão os professores efetivos do CEAD: Fabíola Ferreira Sucupira Sell (Presidente), Lidnei Ventura, Carmen Cipriani Pandini, Ana Flávia Garcez e Karina Marcon.

que se alterasse a relação professor/aluno de 25 para 15 alunos para alocação de carga horária para os semestres do ano de 2015, conforme representado no Quadro 3.

Quadro 3 – Composição Carga horária/alunos

Nº DE ALUNOS POR HORA/AULA	NÚMERO DE ALUNOS PARA 12 HORAS DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS PARA PROFESSORES SUBSTITUTOS 40H/A (20 DE ENSINO E 20 PEDAGÓGICAS)
5	180	300

Fonte: Relatório da Comissão (2013).

A proposta da comissão teve como critérios as avaliações realizadas durante a implementação do curso⁷, a viabilidade da proposta em relação ao número de professores efetivos e de professores substitutos e demais agentes envolvidos no processo e, por fim, o compromisso de qualificar o trabalho docente, dando-lhe condições de realizar melhor suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Cabe ressaltar, no entanto, que o processo de alocação de carga horária docente no ensino a distância da UDESC relatado até aqui ainda necessita de maior e amplo debate, uma vez que tais iniciativas de se pensar o trabalho e o esforço docente ainda precisam ser realizadas em todas as instâncias da universidade até chegarem aos conselhos superiores, principalmente com o processo de institucionalização da EAD na universidade, em andamento, que será tratado na próxima seção.

OS PASSOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UDESC

Pode-se dizer que os estudos realizados pelo CEAD nos anos de 2012-2013 abriram caminhos para se pensar a institucionalização na UDESC, como parte de um Projeto Institucional. No ano de 2013 a Reitoria da UDESC instituiu um Grupo de Trabalho para desenvolver estudos e reflexões para a implementação de uma Política de Educação a Distância de

⁷ Nesse processo de avaliação constante do curso, vale destacar as trocas de saberes geradas pelo Seminário de Formação docente em EaD, implementado pela Direção de Ensino do CEAD com apoio da Pró Reitoria de Ensino da UDESC via Edital PRAPEG e com recursos da UAB. No ano de 2016, realiza o seu 10º evento.

modo a institucionalizar a modalidade⁸. Esse processo durou cerca 12 meses e culminou em um relatório com a fundamentação teórica e um plano estratégico para a viabilização de implantação de uma política para a EaD, bem como apresentou os passos necessários à execução do projeto de institucionalização da EaD na UDESC. Para a Comissão,

a implantação de uma política ou de um sistema de EaD que atenda toda a universidade deverá ser executada de maneira gradativa, prevenindo cada processo e fluxo, por meio de um planejamento eficaz de modo a definir as necessidades oriundas dessa implantação. (...) A lógica de implantação da Política de EaD deverá seguir os marcos legais da Educação no País e os marcos institucionais e as diretrizes de desenvolvimento acadêmico e pedagógico. Como sugestão o grupo de trabalho que está realizando os estudos sobre a implantação da EaD como política da UDESC estabeleceu o seguinte fluxo de ação, considerando as demandas da política. (Relatório da Comissão, 2013, p. 2)

A política da UDESC, segundo o relato da comissão, se baseará em três pressupostos básicos:

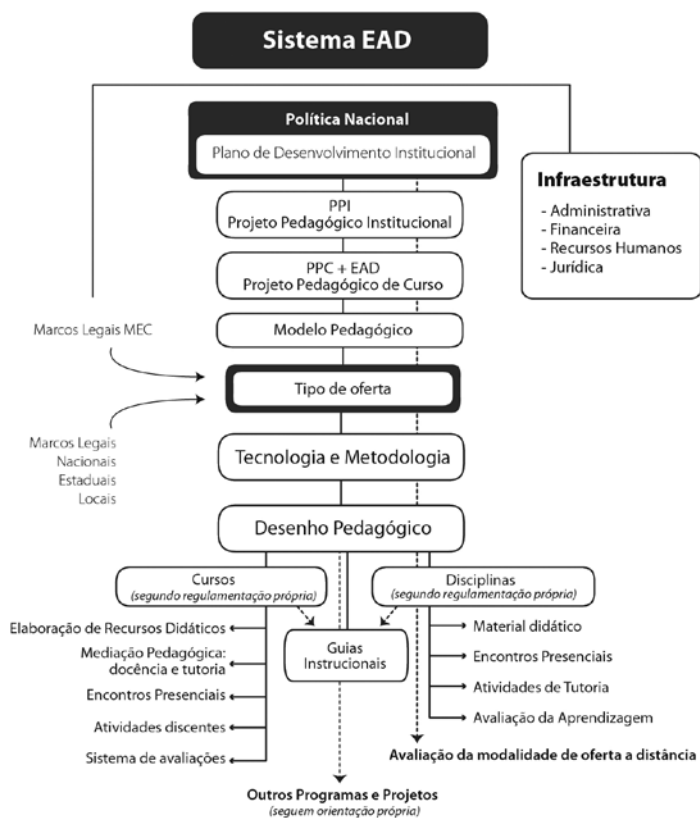
1) Gestão pautada em alianças estratégicas intercentros e interinstitucionais, baseada no princípio de colaboração. **2) Relação custo-benefício** com base nas necessidades próprias do processo educativo e da sociedade com foco na responsabilidade social. **3) Oferta planejada e gradativa** considerando a vocação dos Centros e as condições para a implantação e desenvolvimento. (Cf. Relatório da Comissão, 2014)

A lógica pensada pela Comissão para institucionalização da EaD na UDESC partiria de uma organização macro, passível de análise, ou seja, da estrutura geral da Universidade, e se nutriria das funções do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e dos demais instrumentos institucionais da Universidade, conforme ilustrado pelo fluxograma da Figura 2.

A Comissão reunia-se semanalmente para estudos e desenvolvimento das bases argumentativas e elaboração da minuta/Projeto de Resolução, que tinha como uma das metas previstas ampliar as discussões nos Centros da UDESC e promover o encontro de ideias de forma a desmistificar concepções equivocadas sobre a EaD, cumprindo a primeira das 6 etapas necessárias à operacionalização, segundo o que foi apresentado no estudo:

8 O Grupo de Trabalho foi instituído pela Portaria nº 302/2013, da Reitoria, indicando os seguintes docentes: Rogério Braz da Silva, Geovana Lunardi, Fabíola Sell, Carmen Cipriani Pandini, Osmar de Oliveira Braz, Ivoneti Ramos e a técnica universitária Sílvia Passos.

Figura 2 – Esquema estudos da Comissão



Fonte: Relatório Comissão Institucionalização (2013).

- » **Passo 1:** Apresentação do Projeto Institucional nos Centros da UDESC.
- » **Passo 2:** Mobilização/Sensibilização nos respectivos Centros: análise, demanda e impacto.
- » **Passo 3:** Revisão/adequação dos projetos pedagógicos e tramitação nas instâncias que o assunto exige.
- » **Passo 4:** Reuniões entre reitoria, CEAD e Centros para tratar da metodologia e operacionalização.
- » **Passo 5:** Implementação dos projetos pilotos (em todas as suas etapas).
- » **Passo 6:** Avaliação e controle.

Para a Comissão, o projeto de institucionalização balizava-se nas seguintes finalidades, apresentadas nas reuniões nos Centros de ensino e também à Reitoria.

- I - promover a excelência na infraestrutura acadêmica, com tecnologias, equipamentos e ferramentas adequadas para potencializar as ações de ensino, pesquisa e extensão;
- II - ampliar o acesso à formação universitária, com o uso da metodologia da educação a distância e suas diferentes tecnologias, com vistas ao aumento de oportunidades, bem como a melhoria da qualidade de vida;
- III- fortalecer o intercâmbio de conhecimentos, práticas e inovações produzidas nos diferentes Centros da UDESC, e no contexto regional, nacional e internacional;
- IV- promover pesquisas sobre as práticas e metodologias híbridas de educação presencial e a distância; (Relatório da Comissão, 2013, p. 21).

As reuniões transcorreram de forma regionalizada integrando todos os Centros da Udesc com o objetivo de apresentar a proposta, debater os seus termos, responder aos questionamentos levantados e coletar sugestões. Dentre as questões que mais apareceram nos debates, quer seja na forma de dúvida ou a título de sugestão, destacam-se:

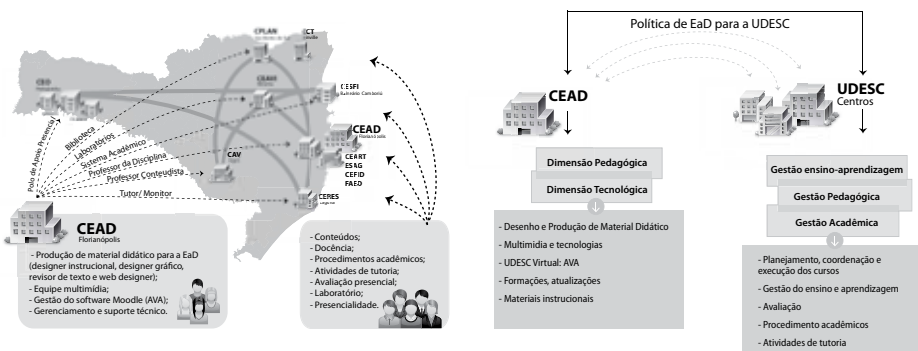
- » É preciso pensar na estrutura regimental para a graduação e a pós-graduação na educação a distância. Como será o financiamento de cursos e programas próprios da UDESC, sem fomento externo?
- » É preciso pensar na estrutura regimental para a graduação e a pós-graduação na educação a distância.
- » É preciso definir estratégias de inserção da educação a distância e regulamentar depois. Por exemplo, a internacionalização da pós-graduação pode se dar via educação a distância.
- » Deveria se pensar na possibilidade de os cursos e programas que tramitam nos Conselhos poderem ser oferecidos a distância.
- » É preciso oferecer formações na EaD para os professores da UDESC.
- » É preciso divulgar maneiras de buscar recursos para a educação a distância.
- » É preciso pensar as políticas de EaD amarrando com a regulamentação para a implementação desta.
- » Como efetivar as normas para a EaD?
- » Qual a contribuição do CEAD nessa política?
- » É preciso pensar nos recursos para a EaD nos conselhos superiores;
- » Possibilitar as defesas de trabalhos de conclusão, mestrados e doutorados a distância.

- » Alguns Centros já tem a ferramenta Moodle.
- » É preciso dispor na resolução percentual orçamentário para a educação a distância para garantir o recurso.
- » A minuta de resolução prevê critérios para saber se os novos cursos serão oferecidos presencial ou a distância?
- » A resolução vai tratar dos procedimentos de tramitação dos novos cursos e suas respectivas alterações?
- » Qual seria a duração dos cursos?
- » Disciplinas articuladas e integradas serão gerenciadas pelo CEAD ou pelos centros?
- » Ocupação docente: como fica com a equipe multidisciplinar?
- » A resolução vai definir a relação entre efetivos e substitutos nos cursos a distância?
- » A EaD é uma opção de baixo custo?
- » O critério para o curso ser a distância ou presencial deveria estar na política?
- » A disciplina de Introdução a Administração do Curso de Engenharia de alimentos está prevista para ser ofertada a distância no PPC do curso, mas isso nunca aconteceu.
- » Quem define se o curso será presencial ou a distância? Os Departamentos de origem?
- » Haverá equipamentos de vídeo conferência nos Centros? (Relatório da Comissão, 2013).

Importante considerar que estas questões foram relevantes para pensar o projeto institucional de EaD e são essenciais para a sua implementação porque, ainda que para os profissionais que conhecem a legislação ou que atuam na EaD algumas questões pareçam simples e de fácil resolução (tecnologia e equipamentos, por exemplo), outras, porém, são de outra ordem e instância: definição de Conselhos, Pró-reitores e Reitoria, tramitações internas em cada Centro, dentre outras.

Aliada a estrutura e visão macro e institucional, a filosofia da proposta apresentada foi a da gestão compartilhada que atribuiria ao CEAD responsabilidades em algumas ações na oferta de Cursos e de Disciplinas a Distância na UDESC, respeitadas a autonomia e a gestão dos Centros de ensino, conforme se vê na figura em destaque.

Figura 3 – Lógica de oferta de EaD na UDESC



Fonte: Relatório da Comissão de institucionalização (2013).

A lógica proposta no documento que relata o processo de Institucionalização da Educação a Distância na UDESC teve como pressuposto uma estrutura integrada também com relação aos componentes do Desenho Pedagógico, com destaque aos processos que consideramos essenciais: 1) Processo de produção de conteúdos e mídias; 2) Processo de tutoria/docência e acompanhamento do estudante 3) Sistema de comunicação; 4) Avaliação da aprendizagem e institucional, conforme representados no esquema a seguir.

Figura 4 – Fluxo da EaD na UDESC



Fonte: Relatório da Comissão de institucionalização (2013).

Os elementos que envolvem novas formas de perceber e executar o trabalho na IES com relação à oferta de cursos geram novas tendências e modelos, criando diferentes perspectivas e exigindo novas qualificações. O trabalho colaborativo será o mais importante para o desenvolvimento da EaD neste futuro que se descortina dinâmico, pois os processos educacionais e suas metodologias deverão se adaptar às modificações e às demandas internas e externas à Universidade (SOUSA; PANDINI, 2015).

Esses componentes também apontam para a necessidade de voltar o olhar para a legislação em vigor. Destaque ao Decreto nº 5.622/2005, que explicita a criação de procedimentos e formas de controle para a garantia de qualidade, que abrange desde o credenciamento institucional, supervisão e acompanhamento à avaliação, nos padrões estabelecidos pelo MEC. Entre os itens descritos pelo Decreto, observa-se:

- a. a caracterização da educação a distância para fins de estruturação dos modelos e processos;
- b. a observância à legislação e regulamentações em vigor e a padronização das normas em atendimento ao disposto no art. 80;
- c. as regras para o credenciamento, renovação e reconhecimento de cursos a distância;
- d. a implantação de polos presenciais e espaços próprios para atendimento ao aluno, com base nas exigências do MEC;
- e. orientação quanto à estruturação dos projetos pedagógicos com relação às diretrizes, atendimento, concepção, currículos, sistema de avaliação, etc.;
- f. regras para o regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas;
- g. regras para os processos de avaliação, emissão de títulos e certificados;
- h. mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmensurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- i. fixação dos critérios de qualidade para garantir serviços educacionais de qualidade, entre outros.

E, olhando para as Diretrizes de Educação a Distância, reguladas pela Resolução no. CNE/CES n. 001/2016, de 11 de março de 2016, é fácil perceber que a IES precisa pensar a EaD como modalidade, como projeto integrado às suas políticas educacionais, de modo a dar visibilidade às suas especificidades nos documentos normativos institucionais, regulando processos de qualificação e normatizando as atividades e as atribuições dos agentes implicados no desenvolvimento de práticas de EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como principal objetivo retomar os principais movimentos em torno da institucionalização da EaD na UDESC, tendo como ponto de partida a criação do Curso de Pedagogia a distância e sua reedição com financiamento da UAB. Discutiu-se também, como exemplo dos processos de se pensar a EaD na instituição, a alocação da carga horária docente de ensino para o curso de Pedagogia a distância no que diz respeito às resoluções implementadas pelo Centro de Educação a Distância. Este, certamente, foi um dos passos, juntamente com outros processos que se apresentaram na EaD do CEAD como o vestibular EaD, que levaram a um amadurecimento da perspectiva de institucionalização da EaD na UDESC. Procurou-se, também, relatar o processo de estudo da resolução de EaD da UDESC, realizada por comissão estabelecida em portaria pela reitoria.

É importante salientar que, embora a atual Resolução da Política de EaD da Udesc nº 106/2014 não contemple de todo o que o Grupo de Trabalho designado tenha sugerido para a institucionalização da EaD, as discussões geradas por esse grupo e que integram o relatório final dos trabalhos certamente contribuiram para que a universidade, em seus 12 centros, pudesse amadurecer o processo de institucionalização; que ainda está em andamento e que ainda tem muitos desafios pela frente na modalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/CNE. **Projeto de Resolução. Diretrizes e Normas de EaD Nacionais.** (em construção). 2015. Mimeo.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. MEC - Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade**, 2007. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. **Decreto no 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Decreto no. 5.800** de 6 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 08 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 1.369**, de 07 de dezembro de 2010. (arquivo da UDESC).

_____. **Portaria nº 769** de 02 de junho de 2000. (arquivo da UDESC).

UDESC, **Resolução/CONSUNI nº 166/2014**. Dispõem, sobre Política de Educação a distância, 2014. Disponível em: <<http://secon.udesc.br/consuni/resol/2014/106-2014-cni.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016

_____. **Resolução/CONCENTRO nº 001/2013**. Dispõe sobre a metodologia do Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UAB, 2013.

_____. **Relatório da Comissão de Institucionalização**, Portaria 302 de 2013.

SOUSA, A.; PANDINI, C. As Políticas de Institucionalização e as práticas de EaD da Universidade do Estado de Santa Catarina. In: **Prática de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil**: Cenários, experiências e Reflexões. Florianópolis: Editora UDESC, 2015. pp:19-28

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE GÊNERO

*as novas tecnologias da informação e da
comunicação e a formação docente*

Marzely Gorges Farias
Vera Márcia Marques Santos
Gabriela Maria Dutra de Carvalho
Zelindro Ismael Farias
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
Graziela Raupp Pereira

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 (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* prof.dra.marzely@gmail.com

Vera Márcia Marques Santos é Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* vera.santos@udesc.br

Gabriela Maria Dutra de Carvalho é Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* gabriela.carvalho@udesc.br

Zelindro Ismael Farias é Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Coordenador Estadual de Segurança do Programa de Proteção à Vítimas e Testemunhas Ameaçadas - PROVITA-SC /Secretaria de Segurança Pública do Estado de Santa Catarina – SSP/SC. Oficial Superior da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* zelindro.ismael.farias@gmail.com

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

Graziela Raupp Pereira é Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Pedagoga EaD da Diretoria de Ensino do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (DE-CBMSC). *E-mail:* raupp.graziela@gmail.com

INTRODUÇÃO

Estudos mostram que existe uma vinculação entre as tecnologias da informação e da comunicação e o conhecimento e que, de diferentes formas, a formação docente se caracterizou como um mecanismo de articulação entre ambos. Aliada a este cenário, a questão de gênero torna-se um fator determinante no acesso e permanência das mulheres em diferentes espaços, suscitando situações de desigualdades, exclusão e violência. Nesse contexto, rumo à concretização da Sociedade do Conhecimento, tanto formuladores de políticas públicas como gestores e docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) encontram-se diante de um grande desafio, no que se refere à elaboração e à execução de políticas públicas de Estado de Educação e de Gênero, isso por não ser previsível o ritmo de desenvolvimento dos sistemas educativos e de formação docente, associado ao ritmo acelerado da globalização e da localização, bem como do impacto das novas TICs e das ações governamentais e não governamentais objetivando o empoderamento qualificado da mulher.

O Estado, por meio da Ministério da Educação, no que diz respeito ao sistema educacional, idealizou programas respaldados pelas novas TICs, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), destinando, principalmente, à formação, na Educação Superior, de professores e, na sua grande maioria, professoras, que já desenvolvem as suas atividades junto à Educação Básica em diferentes regiões, destacadamente, o interior e as regiões de faixa de fronteiras do Brasil. Assim, faz-se necessário e urgente, diante de cada novo plano nacional de educação, o planejamento de ações numa perspectiva emancipatória do fenômeno integrativo. Tais reflexões e ações devem valorizar a dimensão humana, considerando, como pontos essenciais, a qualidade, a pertinência, a equidade e a cooperação intra e extra IES, como elemento fundamental para o desenvolvimento socioambiental, cultural, político e econômico do Estado de Santa Catarina e do Brasil.

Nesse contexto, no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Laboratório de Educação e Sexualidade (LabEduSex/CEAD/UDESC), este estudo propõe um espaço de análise sobre as políticas públicas de Estado educacionais e de gênero, especificamente no que tange à formação docente com o auxílio das novas TICs, neste caso, nomeadamente,

por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle, CEAD/UDESC), visando tanto a ressignificação e a valorização da formação de professores e professoras como o atendimento às orientações da ONU Mulheres – Organização das Nações Unidas para o Empoderamento Qualificado da Mulher.

POLÍTICA PÚBLICA

Políticas Públicas estão relacionadas a uma estratégia de governar, regulando e controlando os homens e mulheres que vivem em sociedade, ocupando-se da organização, administração e direção de um País ou de um Estado. A política pública é, portanto, um método para determinar decisões específicas ou um conjunto de diretrizes e referenciais ético-legais, presentes ou futuros que integram ações relacionadas à sua implementação por meio de um programa que consiste tanto dos objetivos nacionais como da formulação da política pública, propriamente dita, que são os meios imprescindíveis para alcançá-los. Consequentemente, políticas públicas são definidas como “conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado com a participação de atores públicos ou privados. O objetivo destes processos é assegurar o bem-estar social e o direito de cidadania”. (SEBRAE, 2008. p.5).

As políticas públicas podem ser, basicamente, formuladas de três formas: por iniciativa, principalmente, dos poderes executivo ou legislativo – separada ou conjuntamente –, a partir de demandas e propostas da sociedade, em seus diversos segmentos, sendo a participação social na formulação, acompanhamento e avaliação, em alguns casos, assegurada na própria lei que as institui; por meio de conferências, por organismos internacionais como, por exemplo, a ONU Mulheres, no qual os Estados Membros (países signatários) dessa organização são responsáveis pela implementação dos tratados e instrumentos sobre a Proteção dos Direitos das Mulheres no Sistema das Nações Unidas; por meio de declarações oficiais de intenção de agir sobre problemas relacionados à questão da igualdade entre mulheres e homens, que constitui um dos princípios fundamentais da ONU, seja por meio de legislação ou recomendações nos relatórios dos órgãos governamentais que se comprometem, como Estado- Parte, a

garantir que os direitos e liberdades fundamentais enunciados serão exercidos por todas as pessoas sujeitas à jurisdição brasileira sem discriminação alguma, nomeadamente com base no sexo do indivíduo, e a garantir a existência de vias de recurso eficazes em caso de violação. (DIAS, 2004, p. 115).

Por fim, ainda, pode ser resultado de projetos específicos realizados em países que contam com apoio e financiamento externo como, por exemplo, o Programa ALFA União Europeia, que financia os meios para a formulação de políticas públicas e institucionais para a equidade de gênero nos países e nas IES da América Latina, inclusive no Brasil. Tais políticas visam à formulação de políticas públicas e institucionais para as IES brasileiras com o objetivo de implantar condições para o empoderamento qualificado da mulher na gestão pública, em especial, na gestão universitária.

Ciclo das políticas públicas de educação e de gênero

Segundo o modelo do SEBRAE-MG (2008), o ciclo das políticas públicas pode ser formado por cinco fases, que, adequadas às políticas públicas de educação e gênero, são:

Fase 1 – Identificação dos problemas e formação da Agenda Governamental para a formulação das políticas públicas de educação e de gênero: O primeiro passo trata da definição do problema na área da educação e na área de gênero objetivando a formação docente com o emprego das novas TICs e o empoderamento qualificado das mulheres. Durante essa fase, os problemas são identificados e analisados, e possíveis soluções são investigadas por meio da realização de pesquisas e respectivas análises com a emissão de relatórios. A medida seguinte é a definição de agenda de trabalho prioritária para a área de educação e para a área de gênero. Durante essa fase, os esforços são usados para aumentar a visibilidade dos problemas relacionados à educação e ao gênero, e possíveis soluções entre o público (mobilização popular) e os tomadores de decisão que possuem a vontade política e a percepção de que os custos de não resolver os problemas serão maiores de que os custos para resolvê-los. Segundo Candau (2013, p.9), os

organismos internacionais e suas agendas para a educação exercem forte influência sobre as políticas dos diferentes Estados. A construção de parâmetros globais para os sistemas de educação se

faz cada vez mais presente. Privilegiam-se a inserção na lógica do capitalismo global, o empenho naqueles aspectos que favorecem a produtividade, a inserção na sociedade da informação, na lógica do consumo e do mercado, o que supõe o domínio das tecnologias da comunicação e da informação em permanente desenvolvimento.

As estratégias típicas incluem: organização da comunidade atuante na área de educação e gênero; organização dos atores da educação pública, em especial, a comunidade vinculada à formação docente; organização das comunidades ligadas à tecnologia, informação e comunicações; convite aos interessados no tema; e, por fim, a formação de coalizões visando acordos, em prol dos objetivos propostos, que viabilizem a formulação das políticas públicas de educação e de gênero, e que deem suporte à formação docente com o uso das novas TICs.

Fase 2 – Formulação de Políticas Públicas de Educação e de Gênero: Mesmo com o desenvolvimento científico, com o desenvolvimento de diversos fatores da sociedade, as informações e ações na área de educação e de gênero não são suficientes, perpetuando-se a desinformação e a ausência de um maior investimento nesta temática. Assim, a partir da Agenda Governamental, faz-se necessário definir as linhas de ação que serão adotadas para solucionar os problemas identificados na área de abrangência das políticas públicas de educação e de gênero. Esse é o momento em que deve ser definido qual o objetivo da política pública, quais serão os programas e projetos desenvolvidos e as metas a serem alcançadas, o que significa, portanto, a priorização e a legitimização de propostas de ação. Portanto, para uma compreensão mais apurada das políticas públicas no Brasil, é preciso ter uma visão mais ampla das atuações do setor de educação e de gênero nos últimos anos.

Fase 3 – Processo de Tomada de Decisões e Adoção de Políticas Públicas de Educação e Gênero: Esta fase contempla a decisão e a definição no que tange a alternativas visando o atendimento dos objetivos das políticas; as competências das diversas esferas públicas envolvidas; aos recursos e estratégias de implementação; bem como os cronogramas e parâmetros de avaliação das políticas de educação e de gênero. Nesta fase, são detalhados os modelos e os projetos para as áreas de educação e de gênero; as diretrizes e as estratégias; a identificação das fontes de recursos nacionais e internacionais; o orçamento em todas as esferas públicas; a mobilização dos meios disponíveis que estão alinhados com as políticas

de educação e de gênero; e, por fim, o mapeamento de todas as parcerias nacionais e internacionais para a implementação das políticas públicas de educação e de gênero.

Fase 4 – Implementação: Essa é uma das mais importantes fases do ciclo de formulação das políticas públicas de educação e de gênero, pois é o momento em que o planejamento e a escolha são transformados em ação. O poder executivo é o responsável pela execução da política, cabe a ele a ação direta, ou seja, a aplicação, o controle e o monitoramento das metas definidas. É importante destacar que, durante esse período, a proposta para a política pública de educação e de gênero poderá sofrer modificações, dependendo da postura e dos interesses do poder executivo.

Fase 5 – Avaliação: Após a implementação de uma política pública de educação e de gênero é importante avaliar a sua eficácia. Em um plano normativo, a “função avaliação” na gestão governamental apresenta um sistema de avaliação das políticas públicas de escopo variável pela necessidade de “modernização” da gestão pública, em um contexto de busca de dinamização e legitimação da reforma do Estado. A pesquisa e a prática da avaliação da política pública proposta para as áreas da educação e de gênero visam o cumprimento de seus objetivos originais e a observância da existência ou não de quaisquer outros resultados não intencionais. Se a política pública de educação e de gênero não é bem-sucedida em qualquer nível, os resultados da avaliação são empregados durante uma nova fase de definição do problema. Nesse contexto, o ciclo de vida da política pública recomeça e continua, mesmo que seja novamente formulada e implementada uma nova política pública, até alcançar o sucesso esperado pelos atores das áreas de educação e de gênero participantes do processo. Nas políticas públicas de educação e de gênero, mudanças são o resultado de atividades em cada fase do ciclo de vida, pois dependem tanto da profundidade dos problemas como dos atores e das instituições envolvidas, bem como da complexidade da própria política pública. A formulação de políticas públicas de educação e de gênero é resultante, portanto, de processos democráticos com a visão de desenvolvimento sustentável em diferentes escalas territoriais (global, regional e local), que necessitam de planejamento conjunto, que envolve os atores da sociedade civil organizada, do setor público e do setor privado.

Por fim, é importante mencionar que todas as cinco fases da formulação de políticas públicas para as áreas de educação e de gênero acima listadas estão permanentemente conectadas, em qualquer contexto social, pois é um processo não linear e complexo, que apresenta elementos de intencionalidade, instrumentalidade, interação, poder e temporalidade. O elemento intencionalidade vem do Latim *intentionem*, de *intentus*, particípio passado de *intendere* = tender a, voltar-se para um determinado fim, propósito. Trata-se do propósito da política pública para que alcance o fim desejado pelos atores envolvidos no processo da formulação da política pública educacional. O elemento instrumentalidade diz respeito aos instrumentos, isto é, aos recursos teórico-metodológicos necessários para elaboração de políticas públicas. Para Martinelli e Koumrouyan (apud KOSMANN, 2006, p.102), “os instrumentos abrangem técnicas, conhecimentos e habilidades as quais são constituídas a partir de um dado momento e de acordo com uma determinada finalidade além evidentemente dos determinantes políticos, sociais e institucionais”. O elemento interação diz respeito ao envolvimento de duas ou mais pessoas empenhadas em trabalhar juntas em prol de uma causa. A ação de uma provoca uma reação na outra. É um tipo de ação que ocorre entre duas ou mais entidades. A interatividade é fundamental no conceito de interação. O conceito de Interação engloba diversos valores semânticos específicos para diferentes áreas do conhecimento. O elemento **poder** (do latim *potere*) é, literalmente, o **direito** de deliberar, agir e mandar e, também, dependendo do contexto, a faculdade de exercer a **autoridade**, a soberania, ou o império de dada circunstância ou a posse do domínio, da influência ou da força. Poder tem também uma relação direta com capacidade de se realizar algo, aquilo que se “pode” ou que se tem o “poder” de realizar ou fazer. Tratando-se de políticas públicas, tanto o poder social (do Estado) quanto ao poder econômico e o político deverão convergir esforços para o êxito das políticas públicas. Por derradeiro, o elemento temporalidade, segundo Ramos (2010), como produção humana, é uma ferramenta da história, mais visível como referência expressa em calendários e cronologias, demarcando os anos e séculos, situando acontecimentos, ajudando a organizar as narrativas históricas para facilitar o entendimento da passagem do homem pelo tempo.

OS DIREITOS HUMANOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO

A Constituição Federal (CF) de 1988 diz que a educação é um direito fundamental, sendo competência comum de União, Estados, Municípios e Distrito Federal “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (art. 23, V). Com a consolidação da CF/1988, aconteceram muitas reformas na área educacional, com muitos estudos da legislação relativos a estrutura curricular, formação de professores, financiamento, direitos humanos, relações de gênero, entre outros.

A proposição de percorrer políticas públicas de direitos humanos e de gênero revela algumas restrições, na dimensão em que as exposições ainda estão sendo edificadas, sendo segmentado e inabordável por completo o seu conteúdo. A formulação de políticas públicas apenas esboça inclinações presentes no quadro contemporâneo e possíveis consequências para a estruturação de políticas vindouras. Não obstante, é sempre favorável assegurar que a resignação destas políticas só pode ser percebida a partir do encadeamento histórico da sociedade em que está entranhada, interpretando o resultado de interação das relações/jogos de conveniência entre o Estado e a sociedade civil. Portanto, a feição como cada sociedade apreende os direitos humanos e a questão de gênero norteará suas faculdades de contestação.

A política pública de gênero deve ser estudada, de forma a estar relacionada com o modelo de desenvolvimento que privilegia a educação, sendo determinada, em grande parte, por políticas de ajuste internacionalmente impostas e que acarretam em carências nacionais. Como consequências, tem-se o enfraquecimento dos vínculos políticos e sociais, o aumento da violência, a segregação sexual, entre outras. O “gênero remete à dinâmica de transformação social, aos significados além dos corpos e do sexo biológico e que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social” (apud NEVES, 2015, p. 3). Tal dinâmica é necessária, mas se verifica, por outro lado, que não acontece uma efetiva realização de políticas públicas eficazes, termo esse conceituado como diretrizes, ações com o intuito de equacionar problemas da sociedade, não esquecendo que o conhecimento é adquirido pela apropriação da prática histórico-cultural e, como tal, esse saber faz parte das relações de poder e das relações de gênero

de cada momento histórico (SCHÖN, 1992; LOURO, 1999, 2008; PEREIRA; BAHIA, 2011). Assim, torna-se fundamental investir na formação de professores, reconhecendo que o novo modelo de formação é a reflexão sobre a sua prática cotidiana.

A ONU: POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTRUMENTOS JURÍDICOS

Os Estados membros da ONU são obrigados a promover os direitos humanos de todas as pessoas, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, pois os pactos e as convenções são instrumentos jurídicos vinculativos, o que significa que as respectivas normas são verdadeiramente vinculativas para os respectivos Estados-Partes, ou seja, que estes têm a obrigação de cumprir todas as suas disposições. No âmbito do **sistema da ONU**, existem **dois tipos fundamentais de mecanismos** que se ocupam do **controle, promoção e proteção dos direitos das mulheres**: O **primeiro** são os mecanismos especializados no domínio dos direitos humanos das mulheres, que incluem a Comissão sobre o Estatuto da Mulher, o Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres, a Divisão para o Progresso das Mulheres, o Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento das Mulheres e o Instituto Internacional das Nações Unidas para a Investigação e Formação em prol do Progresso das Mulheres. O **segundo** são os mecanismos de caráter generalista, que se ocupam da problemática dos direitos humanos em geral e, logo, também dos direitos das mulheres, dentre os quais destacam-se os seguintes: a Assembleia Geral, a Comissão dos Direitos do Homem e sua Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

Historicamente, a ONU considera que, apesar de todos esses instrumentos jurídicos internacionais garantirem um vasto conjunto de direitos nomeadamente às mulheres, é necessário destacar a igualdade dos direitos entre homens e mulheres, mas também elaborar instrumentos específicos sobre os direitos das mulheres e o combate às formas específicas de discriminação de que estas são vítimas. Nesse contexto, em 26 de junho de 1945, os estados membros da ONU reafirmaram a sua fé na igualdade de direitos dos homens e das mulheres. Em 1966, foram celebrados dois importantes instrumentos jurídicos: **o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**

e o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos. Todos os Estados-Partes em qualquer um desses instrumentos se comprometeram em garantir que os direitos e liberdades fundamentais neles enunciados sejam exercidos por todas as pessoas sujeitas à sua jurisdição sem discriminação alguma, nomeadamente com base no sexo do indivíduo, e em garantir a existência de vias de recurso eficazes em caso de violação. Também, em um esforço contínuo, a ONU reafirma periodicamente a proibição da discriminação com base no sexo sendo apoiada pela **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção contra a Tortura (1984); e, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).** Em 1949, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção para a Supressão do Tráfico de Pessoas e da Exploração da Prostituição de Outrem. Em 1953, a ONU adotou a **Convenção sobre os Direitos Políticos das Mulheres;** em 1957, adotou a **Convenção sobre a Nacionalidade das Mulheres Casadas;** e, em 1962, adotou a Convenção sobre o Consentimento para Contrair Matrimônio, Idade Mínima e Registo de Casamento.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), complementarmente, desenvolveu uma importante ação neste domínio em prol da equidade de gênero, tendo adotado diversos instrumentos internacionais relevantes, nomeadamente, em 1951, a Convenção relativa à igualdade de remuneração entre a mão-de-obra masculina e a mão-de-obra feminina em trabalho de valor igual e, em 1958, a Convenção sobre a Discriminação em matéria de Emprego e Profissão. Em 1967, foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres e, em seguida, em 1972, iniciou-se o processo de elaboração da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. Ambos os instrumentos afirmam nos respectivos preâmbulos que, apesar da existência de numerosos textos de direitos humanos que reconhecem e afirmam os direitos das mulheres, estas “continuam a ser objeto de importantes discriminações”.

No **campo da educação,** em 14 de dezembro de 1960, a UNESCO – Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura adotou a **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino,** que significa um marco histórico no acesso à educação para todos e todas, pois prescreve não só todas as discriminações no domínio de ensino como também promove a igualdade de oportunidades e tratamento a todas as pessoas neste campo, destacando no artigo 1º:

Para efeitos da presente Convenção, entende-se por discriminação toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação. (ONU, 1960, grifo nosso).

Em 2008 foi sancionada uma Declaração da ONU apenando violações dos direitos humanos com foco na orientação sexual e na identidade de gênero. Nesta Declaração (A/63/635, de 22/12/08), os países signatários apenaram

as violações de direitos humanos baseadas na orientação sexual ou na identidade de gênero onde queira que tenha lugar [...]. Urgimos aos Estados a que tomem todas as medidas necessárias, em particular as legislativas ou administrativas, para assegurar que a orientação sexual ou identidade de gênero não possam ser, sob nenhuma circunstância, a base de sanções penais, em particular execuções, prisões ou detenção. (ONU, 2008).

Em 1993, em Viena, foi adotada pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos a **Declaração e Programa de Ação de Viena**, na qual a ONU reafirma que “todos os direitos humanos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) são interdependentes, indivisíveis e universais”.

Em 2 de julho de 2010, em Nova York, numa decisão histórica, a Assembleia Geral da ONU votou por unanimidade pela criação de uma nova entidade para acelerar o progresso e o atendimento das demandas das mulheres e meninas em todo o mundo. A criação da ONU Mulheres - Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres é resultado de anos de negociações entre Estados-membros da ONU e pelo movimento de defesa das mulheres no mundo. Desde 1º de janeiro de 2011, a **ONU Mulheres** é uma agência voltada para mulheres e meninas, proporcionando-lhes uma voz poderosa em nível global, regional e local. A entidade tem como funções principais: 1) apoiar os organismos intergovernamentais como a Comissão sobre o Status da Mulher na formulação de políticas, padrões e normas globais, e colaborar com os Estados-membros a implementar estas normas, fornecendo apoio técnico e financeiro adequado para os países que o solicitem, bem como estabelecendo parcerias eficazes com a sociedade civil;

e 2) auxiliar o Sistema ONU a ser responsável pelos seus próprios compromissos sobre a igualdade de gênero, incluindo o acompanhamento regular do progresso do Sistema ONU.

O BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As **políticas públicas de gênero** podem ser de **três tipos**, em termos de seu alcance: as de enfoque genérico contra a discriminação (cobrindo todas as áreas, não apenas a da educação); as específicas para a área educacional, as que se referem às mulheres apenas por implicação nas mencionadas políticas; e as que se referem especificamente à educação das mulheres. As genéricas contra a discriminação são, obviamente, coercitivas por natureza. As específicas para a área educacional e as enfocadas no empoderamento qualificado das mulheres, em especial, podem ser de coerção, de apoio ou construtivas. Nesse contexto, **três tipos de legislação** podem ser identificados:

Leis de coerção: as ativadas para prevenção no caso de ocorrer ou de continuar ocorrendo qualquer discriminação sexual (o aspecto “vara de marmelo” da lei);

Leis de apoio: as criadoras de organismos para promover ou monitorar a implementação de novas práticas (isto é, criação de comissões e unidades compostas por mulheres, secretarias especiais de políticas de mulheres e ministérios encarregados de assuntos femininos, etc.)

Leis de construção: as promotoras de incentivos para novas práticas nas instituições educacionais, relacionadas a desenvolvimento de programas e cursos, treinamento de professores, maior número de bolsas de estudo para mulheres, etc. (o aspecto “isca” da lei).

Nesse contexto, recomendações da ONU – Organização das Nações Unidas se transformaram em políticas públicas em muitos países como, por exemplo, no Brasil, em 2004, com a criação do **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres** (PNPM). Justifica-se a importância do PNPM por ser ainda grande a distância entre homens e mulheres na ocupação do espaço público e, mais especificamente, dos espaços de poder da política institucional na educação no Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílios (Pnad), 2013, o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos dos homens no Brasil foi de R\$ 1.890,00 e o das mulheres, R\$ 1.392,00. Em termos proporcionais, as mulheres receberam em média 73,7% do rendimento de trabalho dos homens. Neste contexto, as mulheres são mais da metade da população e do eleitorado, têm maior nível de escolaridade e representam quase 50% da população economicamente ativa do país. Nas empresas, as mulheres ocupam o percentual aproximado de 20% de chefias. Entretanto, não chegam a 20% nos cargos de maior nível hierárquico no poder legislativo, no primeiro escalão do Poder executivo como nos ministérios (governo federal) e nas secretarias estaduais e municipais; no primeiro escalão do judiciário, nos sindicatos e nos altos cargos disponíveis na IES.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E GÊNERO: FORMAÇÃO DOCENTE E AS NOVAS TICs

Uma política pública para a área da Educação, a política educacional, visa demonstrar o nível de comprometimento do Poder Público, isto é, do Estado com a educação, implicando, portanto, no alcance das tomadas de decisões dos dirigentes em todas as esferas públicas sobre as medidas educacionais devidamente planejadas e avaliadas com vistas ao desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões.

O processo de formação docente deve, portanto, incluir as relações de gênero numa perspectiva emancipatória. Porque, decididamente, não se trata de ensinar a sexualidade, mas de preparar as condições de percebê-la e desenvolvê-la em seu contexto pessoal, de criá-la e recriá-la. E não se preparam estas pré-condições senão em uma perspectiva criativa de dar condições sobre o tema. É, então, o sentido criador mesmo que deverá ser a meta de uma educação sexual (VASCONCELOS, 1971, p. 30). As questões de gênero buscam problematizar a articulação possível entre categorias analíticas como gênero e sexualidade. Para tal, buscamos apoio nos estudos feministas. Scott (1995) menciona o “caráter relacional” do gênero, ou seja, sua interface com outros atributos identitários que precisam ser considerados na análise social e nos efeitos da desigualdade sobre os sujeitos (como raça e classe social). Nesse debate, podemos citar a contribuição de Gonçalves e

Silva (2002, p. 28): “[...] o movimento de mulheres não pode desconhecer que há diferenças entre mulheres brancas, negras e mestiças e que, por isso, deve modular seu discurso em função dessa diversidade”.

Outro ponto a ser articulado refere-se às questões pertinentes à importância pela busca ao respeito e à valorização de gênero, bem como pela capacidade de a sociedade corrigir injustiças e eliminar discriminações na educação básica.

Assim sendo, os referenciais teóricos que têm sido utilizados tanto na construção do saber social para a elaboração de políticas públicas de Estado de educação e de gênero, que observam a compreensão dos gêneros e da educação nos campos do conhecimento científico, assim como as abordagens e as discussões que preponderam nessas áreas do conhecimento, são contribuições advindas principalmente da história, da política, da sociologia, da antropologia, da filosofia, da cultura, da psicologia social e da pedagogia.

De maneira significativa, o século XX viu a organização (política, social e acadêmica) de muitos movimentos organizados que buscaram reivindicar direito e igualdade aos homens e mulheres, como também políticas de promoção à igualdade étnico-racial. Todos esses movimentos sociais, cada um a seu modo, têm produzido significativos conceitos e saberes para as identidades culturais de gênero, de sexualidade de raça e de etnia, de seres humanos sempre sexuados que ao estabelecerem suas relações sociais e produzirem seu modo de vida constroem sua história, ao mesmo tempo em que essa história os constitui, pois como ponto essencial, a “pertinência”, na dimensão humana, que se apresenta fortemente vinculada à qualidade na relação entre a produção, sistematização e transmissão do conhecimento com vistas à emancipação do indivíduo em seu contexto histórico-social e ambiental.

No contexto da política de integração social, que visa a expansão da educação superior, a **Educação a Distância**, com destaque para a formação docente e continuada em atividade de ensino, pesquisa e extensão, coloca-se como um tema central para o processo de integração e desenvolvimento regional e a cidadania regional, que se constitui como entidade em si mesma, embora complementar da cidadania nacional.

O elemento-chave da dinâmica econômica não é simplesmente a informação, ou o conhecimento codificado, passível de ser transmitido, sobre um suporte físico qualquer, mas aquele conhecimento tácito que não se separa do sujeito e que depende de um complexo processo de ensino-aprendizagem. Tal conhecimento que envolve um conjunto de atores sociais, a partir de arranjos institucionais para os quais a ação das autoridades públicas e das Universidades, é fundamental para o desenvolvimento em base regional (SICSÚ; BOLAÑO, 2006). Portanto, por meio de redes formais ou informais, o conhecimento tácito viabiliza contato e trocas diretos entre os educadores e formadores. A concentração espacial destes, aliada à capacidade de interação, visa reduzir as assimetrias e a exclusão social e espacial nas sub-regiões do mundo como, por exemplo, no MERCOSUL e nas unidades federativas de seus Estado-Parte, como o Estado de Santa Catarina no Brasil. Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e de Comunicação contribuem para aproximar os ritmos de desenvolvimento de uns países pelos outros, acelerando a globalização, sendo agora fácil a presença de culturas distantes no nosso cotidiano a par da maior intervenção pessoal nos assuntos globais (FRANCO; GOUVÊA, 1998).

O emprego das NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na modalidade Educação a Distância contribuirá decisivamente, a médio e longo prazo, para a integração e inclusão educacional e para a consolidação gradual da especialização funcional em áreas específicas do conhecimento (RAIZER, 2005). Busca-se, assim, por meio de políticas públicas, instituir redes de pesquisadores e extensionistas com vistas a implantar programas e projetos de cooperação acadêmica e a consolidar áreas estratégicas do conhecimento em rumo à Sociedade do Conhecimento.

Conseqüentemente, no âmbito das políticas de desenvolvimento regional, a educação superior a distância vem cumprir este papel de promover a integração e a inclusão dos educadores e formadores de diferentes dimensões sub-regionais, e no interior da própria sub-região, concretizando os princípios da qualidade, da pertinência, da equidade e a da cooperação em programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão em prol do desenvolvimento com equilíbrio regional.

Nesse contexto, a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, no cumprimento de sua missão como a universidade gratuita e de qualidade dos catarinenses, que

foi criada, em 1965, no âmbito de uma política pública de desenvolvimento, como a Universidade para o Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina, nos últimos anos, por meio de docentes, técnicos e estudantes do CEAD – Centro de Educação a Distância e do CEPLAN – Centro de Ensino do Planalto Norte, vem contribuindo com a implementação de ações que visam a melhoria do Índice de Desenvolvimento Sustentável dos Municípios Catarinenses. Essas ações acontecem por meio de **programas de extensão**, que possuem como objetivo principal contribuir com a formação contínua de cidadãos e cidadãs, em especial, de professores da educação básica. Essa formação é mediada pelas novas TICs na modalidade da educação a distância, em prol do desenvolvimento regional com ênfase nas **políticas de educação em direitos humanos e das mulheres** com abordagem em sexualidade, relações de gênero, relações étnico-raciais e diversidade. Considerada pelos órgãos governamentais e não governamentais como uma questão emergente, pois absorve a necessidade de uma formação de natureza ampla, centrada na atualização de informações de adequado manejo com diferentes linguagens que atendam a diversidade cultural presente em cada uma das nove macrorregiões de Santa Catarina, configura-se o seu enquadramento neste processo contínuo de reterritorialização mundial de grande magnitude, denominada de globalização. Desse modo, alinhada à política nacional de educação, a UDESC, em especial, o CEAD, não pode prescindir de utilizar instrumentos pedagógicos que empregam as novas TICs, bem como desenvolver formas de ensino não-convencionais de formação inicial e continuada de professores e de demais atores envolvidos na conjuntura pedagógica e escolar de uma comunidade, cuja finalidade seja a de auxiliá-los a inserirem-se e a manterem-se ativos nesse cenário. Nesse quadro, a EaD, como política pública de inclusão, vem atender a essa nova ordem socioeconômica, política e cultural, e com o suporte dos ambientes virtuais de apoio ao ensino e aprendizagem (AAVAS), vislumbra-se um cenário inclusivo e de qualidade. O uso dos AVA permite propor uma nova forma de ensinar e aprender. A combinação das chamadas novas tecnologias ou tecnologias emergentes possibilita o estudo individual ou em grupo, em diferentes locais e, em diferentes momentos, transcendendo o tempo *chronos*. E, por meio de instrumentos de orientação que apoiam o estabelecimento de relações de mediação a distância, promovem-se processos colaborativos de aprendizagem coletiva, no

ambiente das políticas de desenvolvimento regional que visam a integração regional de educação, tanto em nível regional e sub-regional. Tal processo acontece por meio de cooperação, no Programa de Extensão, tanto com instituições de ensino de países da União Europeia e da África como com instituições de ensino de diferentes regiões do Brasil e de Santa Catarina, integrando, inclusive, os gestores públicos, representados pelas Agências de Desenvolvimento Regional e Prefeituras Municipais, responsáveis pelos polos da UAB, em Santa Catarina.

Na dimensão humana, o ponto equidade no contexto da educação, principal instrumento de desenvolvimento regional, deve ser tratado num quadro de justiça social, como instrumento social emancipatório e como princípio fundamental da igualdade de oportunidades em respeito à política pública de direitos humanos e de gênero. Ressalta-se que o atual quadro de crescimento quantitativo da educação superior latino-americana deve estar acompanhado de qualidade necessária e de uma política de desenvolvimento regional e de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação das desigualdades educacionais possibilita o acesso à educação superior de qualidade por meio de um modelo de formação docente e continuada consistente e coerente, observado o respeito ao princípio da nova Política Nacional de Desenvolvimento Regional:

Respeito e valorização da diversidade territorial (ambiental, social, cultural e econômica) de cada região, com suas especificidades, dentro do campo do respeito às diferenças históricas de contexto, de raça, de gênero, de geração, bem como estruturais dos territórios, estados e regiões, em sintonia com os objetivos das políticas nacionais de desenvolvimento, incorporando os princípios da sustentabilidade socioambiental e da economia solidária. (PNDR-BRASIL, 2012).

Neste contexto, a Educação a Distância vem sendo tratada como instrumento social emancipatório e como princípio fundamental da igualdade de oportunidades. Conseqüentemente, a EaD, como política pública de inclusão com qualidade, vem atender a essa nova ordem socioeconômica, política e cultural por meio do uso das NTICs.

Conclui-se que tais processos de formação docente e continuada, com uso de tecnologias no ambiente das políticas públicas de educação e de gênero, ocorrem por meio de cooperações qualificadas, como, por exemplo, a do LabEduSex/CEAD/UDESC com IES nacionais e internacionais e organizações governamentais e não governamentais, que visem o desenvolvimento de programas de extensão, como, por exemplo, sobre “As tecnologias na educação como ferramentas para a aplicação das políticas de direitos humanos e de desenvolvimento regional” (FARIAS et al., 2014) e “Educação em Direitos Humanos e das Mulheres: Feminismo e Gestão das Organizações” (FARIAS et al., 2015).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- CANDAU, V. M. Currículo, Didática e Formação de Professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo Didática e Formação de Professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- DIAS, R. B. de C. **Responsabilidade do Estado pela função jurisdicional**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.
- FARIAS, M.G.; SANTOS, V.M.M.; CALIARI, F.M. Programa de Extensão **As tecnologias na educação como ferramentas para a aplicação das políticas de direitos humanos e de desenvolvimento regional**. Edital PAEX UDESC 03/2014.
- FARIAS, M.G.; SANTOS, V.M.M.; CALIARI, F.M.; BLANCO, S.F.M.M. **Programa de Extensão Educação em direitos humanos e das Mulheres: Gestão e sustentabilidade das organizações**. Edital PAEX UDESC 07/2015.
- FRANCO, M.; GOUVÊA, A. As Tecnologias de Informação e a Internacionalização da Educação. **Millenium on line**, n. 11, 1998. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_11.htm>. Acesso em: 29 set. 2015.
- GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus contextos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 2013**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013>>. Acesso em: 09 abr. 2016.
- KOSSMANN, C. **SSO no Judiciário: a utilização de procedimentos processuais como garantia de acesso à Justiça**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em SSO da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, G. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro -Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

NEVES, P. R. da C. **Pesquisa e Gênero no cotidiano escolar**. Semana 8. Unidade 3ª ed. Distribuição e Informações Universidade Federal de São Paulo - Pró-reitora de Extensão. São Paulo. 2015. p.9.

PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista** (Impresso), v. 39, p. 51-72. 2011.

RAIZER, L.; NEVES, C. E. B.; FACHINETTO, R. F. Diversificación de la enseñanza superior y desigualdad de acceso en América Latina. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICA DE SOCIOLOGIA (ALAS), 25, 2005, Porto Alegre [Anais...] Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

RAMOS, F. P. **História, temporalidades e fronteiras**. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2010/09/historia-temporalidades-e-fronteiras.html>>. Acesso em: 20 set. 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 81-91.

SEBRAE. Políticas Públicas: conceitos e práticas. **Série Políticas Públicas**. Volume 7, supervisão por Brenner Lopes e Jefferson, Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte, 2008.

SICSÚ, A. B.; BOLONÕ, C. R. S. **Economia do conhecimento e desenvolvimento regional**. 2006. Disponível em: < <http://www.unicap.br/real/artigos/Texto2ProfAbraham.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2016.

VASCONCELOS, N. **Os Dogmatismos Sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

processo de avaliação da aprendizagem

Lucimara da Cunha Santos
Sonia Maria Martins de Melo
Teresinha Bunn Besen
Mara Rosane Coelho Teixeira

Lucimara da Cunha Santos é Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* lucimara.santos@udesc.br

Sonia Maria Martins de Melo é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* soniademelo@gmail.com

Teresinha Bunn Besen é Mestre em Educação pela Fundação Universidade de Blumenau (FURB). Atua na Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* teresinha.besen@udesc.br

Mara Rosane Coelho Teixeira é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Instituto Estadual de Educação (IEE). *E-mail:* dg@iee.sed.sc.gov.br

INTRODUÇÃO¹

Este trabalho tem como objetivo, apresentar como se dá o processo avaliativo no âmbito do projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no intuito de identificar características da avaliação formativa. De acordo com o Projeto Pedagógico (2009) do curso, o processo de avaliação da aprendizagem está articulado com o Regimento Geral da universidade, com a concepção de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, assim como se fundamenta em uma visão integradora, abrangente, sistemática e participativa, sendo permitidas adequações necessárias à proposta do curso, observadas as peculiaridades da educação a distância, bem como o perfil de saída dos alunos. O curso prevê vinte por cento (20%) da carga horária para atividades síncronas e oitenta por cento (80%) para as atividades assíncronas, estabelecendo critérios e pontuações com relação à frequência e ao aproveitamento dos alunos em todas as atividades, presenciais e a distância, que são desenvolvidas em cada disciplina que compõe o currículo do curso.

SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tendo em vista a possibilidade da aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, principalmente nas últimas décadas, as instituições educativas brasileiras cederam lugar aos novos paradigmas, dentre os quais a introdução da educação a distância nos processos educacionais.

Concomitantemente a essa mudança, está ocorrendo uma passagem de uma sociedade industrial, que privilegia a cultura do ensino, para uma Sociedade em Rede, que dá ênfase à cultura da aprendizagem, favorecendo a construção de um novo Modelo Educativo (BEHAR, 2009). Neste sentido, o conhecimento é concebido como resultado do processo de aprendizagem do sujeito (estudante), construído de forma cooperativa com os demais

¹ Trabalho apresentado no I Fórum de Coordenadores da área de Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil, realizado nos dias 18 e 19 março de 2010, em Cuiabá, no Mato Grosso.

sujeitos (tutores, professores, colegas etc.). Desta forma, de acordo com Behar (2009), a construção do conhecimento, a autonomia, a autoria e a interação contribuem para a construção de um espaço pautado pela cooperação, pelo respeito mútuo, pela solidariedade, por atividades centradas no aprendiz e na identificação e na solução de problemas.

O Decreto 5.622 de 19/12/2005 que regulamenta o Artigo 80 da Lei 9394/96 (LDB) propõe a seguinte definição para a educação a distância:

[...] é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (DECRETO 5.622/05).

Desse modo, a educação a distância promove o conhecimento, construído independentemente de tempo e espaço. Por isso, essa modalidade de ensino pode ser definida como uma forma de aprendizagem organizada, que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos com o auxílio da tecnologia para estabelecer a interação entre os sujeitos.

Para Behar (2009), ainda que possa ser construída com base em diferentes modelos pedagógicos, é preciso enfatizar que a educação a distância é educação, ou seja, não é somente um sistema tecnológico, ou apenas um meio de comunicação, mas sim um meio que possibilita o acesso mais rápido às informações, bem como possibilita a inclusão de pessoas que, de outra maneira, não teriam a possibilidade de se qualificarem profissionalmente.

Pode-se então dizer que, a educação a distância no Brasil além de contribuir para a socialização de conhecimentos de forma mais efetiva, também é inclusiva, por possibilitar a inserção de um maior número de sujeitos nos processos educacionais do país, contribuindo para a qualificação profissional dos cidadãos brasileiros. Estas duas características, aliadas à qualidade, fazem da educação a distância uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento social, científico e tecnológico no país.

Sobre a Educação a Distância na Universidade do Estado de Santa Catarina

A educação a distância na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) teve sua origem em 1991, nas ações desenvolvidas no Núcleo de Apoio Pedagógico - NAPE, vinculado a antiga Faculdade de Educação (FAED), hoje Centro de Ciências da Educação (CCE) da UDESC. Essas ações foram desenvolvidas a partir das inúmeras solicitações de educadores na busca de qualificação, especialmente daqueles que se viam impossibilitados de frequentar um curso superior presencial, em razão da distância e da falta de disponibilidade de tempo para se deslocarem e participarem das aulas diariamente.

Na busca de atender tais demandas, a UDESC, uma Universidade pública e de ensino gratuito, em acordo com suas finalidades, deu início à elaboração do primeiro Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, conduzido por um grupo de professores do NAPE, designados pelo Diretor da FAED.

Sobre o Curso de Pedagogia a Distância

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância, denominado Projeto Piloto, em 1999, referenciou como área de abrangência, 14 municípios da região da Grande Florianópolis, com os quais a Universidade já vinha mantendo vínculo de cooperação por meio das ações do NAPE. Sem perder a perspectiva conceitual de educação a distância, quanto ao espaço geográfico, e a demanda a ser atendida, a universidade optou por restringir a área de abrangência e o número de professores a serem atendidos, por tratar-se de um projeto inicial que se caracterizava como uma experiência piloto.

Depois de um ano de experiência e vivência em metodologias e gestão da educação a distância, no ano 2000, a equipe pedagógica realizou uma reestruturação do projeto, e tal como propunha o projeto piloto, sua abrangência para o interior do estado de Santa Catarina foi concretizada. Nesta etapa o número de vagas foi ampliado, incluindo, além dos quatorze municípios da primeira etapa, sessenta outros municípios, num total aproximado de três mil e quinhentos professores-alunos.

A qualidade do Curso, as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) quanto à necessidade de formação superior para atuar como docente nas Séries Iniciais e Educação Infantil, aliada à possibilidade de frequentar um curso superior, sem precisar se ausentar do trabalho e de seu município despertaram o interesse de milhares de professores, desencadeando uma grande procura pelo Curso.

Foram inúmeras as solicitações de vagas ao recém criado curso de Pedagogia a Distância, oriundas das Prefeituras Municipais, de instituições particulares e da Secretaria Estadual de Educação, que desejavam oportunizar o acesso ao ensino superior, a fim de qualificar seus professores e ao mesmo tempo atender às exigências legais da LDBN de 1996.

A partir de 2002, foi implementada a terceira etapa do projeto, atendendo mais cem municípios, matriculando-se em torno de nove mil e trezentos professores-alunos, passando a contar com aproximadamente treze mil acadêmicos matriculados no curso, o dobro do número de estudantes matriculados nos cursos presenciais da UDESC. Nesta etapa, além dos professores da rede pública, o projeto investiu em políticas de inclusão social. Através de convênios de parcerias, abriu vagas em municípios do estado do Maranhão e do Amapá. Abriu cotas de vagas para o ingresso ao curso de alunos afro-brasileiros, ligados a movimentos sociais de ação afirmativa. Abriu vagas 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, estabelecendo convênios de parcerias institucionais e interinstitucionais.

De acordo com os dados do Projeto Pedagógico (2009) do curso: “desde a sua criação, com a primeira turma em 1999, o Curso de Pedagogia a Distância já formou aproximadamente, quatorze mil quinhentos e noventa e dois (14.592) Pedagogos”.

No ano de 2009, para atendimento às novas Diretrizes Curriculares de 2006 para os cursos de Pedagogia, bem como para o seu recredenciamento, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância passou por uma reformulação curricular. Em 09 de julho de 2009 foi aprovada a Reformulação Curricular do Curso por meio da RESOLUÇÃO Nº 027/2009 – CONSUNI. Neste mesmo ano, a UDESC por meio do CEAD, passou a ser parceira da CAPES/ UAB com vistas ao atendimento do Programa de Ações Articuladas (PAR) do Governo Federal, no estado de Santa Catarina.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2009), o Curso de Pedagogia a Distância da UDESC foi pensado para ser referência de qualidade nesta modalidade de ensino. Foi proposto para atender à demanda de alternativas pedagógicas de cursos de graduação não restritas apenas ao modelo presencial, já que a educação a distância permite a flexibilidade espaço-temporal e a autonomia no gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. A criação, a implantação e a implementação do Curso soma-se à luta histórica pela democratização da formação do educador no contexto educacional brasileiro. Insere-se neste contexto, o artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 em seu parágrafo terceiro:

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância.

Assim como também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Pedagogia, em especial o Art. 4º da Resolução nº1 de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação:

[...] a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância – CEAD/ UDESC, considerando os princípios e diretrizes anteriormente destacados que norteiam a formação profissional do pedagogo, tem como objetivos:

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 da comunicação, numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro.

O curso é oferecido em regime de créditos, com carga horária total de cento e setenta e oito (178) créditos, perfazendo um total de três mil duzentos e quatro (3204) horas. Considera-se para cada crédito cursado o equivalente a dezoito (18) horas/aula. A carga horária total do

curso está dividida em vinte por cento (20%) para as atividades síncronas e oitenta por cento (80%) para as atividades assíncronas, estabelecendo-se critérios e pontuações com relação à frequência e ao aproveitamento dos alunos em todas as atividades, presenciais e a distância, que são desenvolvidas em cada disciplina do currículo do curso ao longo de cada semestre.

Sobre a Avaliação do Ensino e da Aprendizagem

De acordo com o Projeto Pedagógico (2009), a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no curso de Pedagogia a Distância segue o Regimento Geral da UDESC e está em consonância com a concepção de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)², bem como se caracteriza como uma avaliação do tipo formativa, pois fundamenta-se em uma visão integradora, abrangente, sistemática e participativa, sendo permitidas adequações necessárias à proposta do curso, observadas as peculiaridades da educação a distância, bem como o perfil de saída dos alunos.

A avaliação formativa pode ser compreendida como uma prática contínua de avaliação que tem como objetivo o ensino e a aprendizagem dos educandos. De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa se coloca no centro da ação de formação, pois proporciona o levantamento de informações úteis ao processo de ensino e de aprendizagem, e contribui para a eficácia do ensino, bem como para avaliação do processo, por parte do professor. Nesse aspecto, é uma via de mão dupla, em que se avalia tanto o processo de ensino como o de aprendizagem.

É importante considerar que a avaliação formativa se diferencia da avaliação tradicional, pois sua prática vai além da classificação, da medição e da seleção. Na caracterização da avaliação formativa, Hadji (2001), destaca que ela deve ser informativa, pois o sujeito toma consciência do seu processo de aprendizagem. No caso do professor, a avaliação vai informar os efeitos de sua ação pedagógica, já o educando percebe e toma consciência de suas dificuldades podendo ser capaz de reconhecer e corrigir seus erros.

Pode-se dizer que a avaliação formativa não é estática, pois se caracteriza como um processo contínuo de idas e vindas. Perrenoud (1999) enfatiza a função de remediação da avaliação

2 SINAES: Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o SINAES, tem como competência, avaliar as instituições de ensino superior, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes.

formativa, pois se assemelha a atitude de um médico, que ao fazer um diagnóstico individualizado, toma decisões também individualizadas. No caso da avaliação, o diagnóstico deve ser acompanhado de uma proposta de intervenção diferenciada, haja vista, a heterogeneidade dos educandos.

De acordo com Hadji (2001) existem três obstáculos para a emergência da avaliação formativa: i) a existência de representações inibidoras; ii) a pobreza dos saberes necessários; iii) a preguiça ou o medo dos professores, que não ousam pensar em remediação. Se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta avaliação deve ser inventada ou reinventada. Sendo assim, a avaliação formativa “depende da capacidade do professor para imaginar e pôr em execução a remediação” (HADJI, 2001, p. 24). O caráter remediador individualizado dificulta a emergência da avaliação formativa, pois para Caseiro e Gebran (2008, p. 144), vai “[...] depender das condições estruturais do ambiente escolar, da formação dos professores, da disposição dos alunos, mas também, e não menos importante, das intenções envolvidas”.

Neste sentido, a educação a distância com sua diversidade de possibilidades de interações síncronas e assíncronas, assim como com o auxílio de tecnologias desenvolvidas para este tipo de ensino, amplia e diversifica o leque de possibilidades avaliativas dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

De acordo com Caldeira (2006), no que tange a avaliação da aprendizagem no âmbito da educação a distância, esta passa a se configurar como uma forma de ensino que depende menos da distância e mais dos interesses dos participantes e das possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos: “as formas diversificadas de interação, a possibilidade de registro e classificação dessas interações, o papel e a forma de intervenção do professor”, para Caldeira (2006, p. 461) são características que diferenciam os ambientes digitais como espaços de aprendizagem, dos espaços presenciais, em que a aprendizagem parece estar centrada na ação do professor.

De acordo com Moran (2006, p. 536), “os princípios de avaliação são os mesmos para cursos presenciais, semipresenciais e a distância; o que muda é a forma de organizá-los e os recursos tecnológicos mais adequados”. Para Moran (2006), o que mais importa, é

que temos que rever os processos de avaliação, seja qual for a modalidade de ensino. Isso pressupõe processos de avaliação mais ricos, mais abrangentes e mais participativos, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de que essa avaliação seja continuada, e aconteça do início ao fim do processo.

No âmbito do curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC, a avaliação acontece em todo o processo, considerando-se os vinte por cento (20%) destinados às atividades síncronas, assim como os oitenta por cento (80%) da carga horária destinadas às atividades assíncronas.

As atividades síncronas compreendem: i) encontros presenciais entre tutores e estudantes; ii) encontros presenciais entre professores das disciplinas, tutores e estudantes ou webconferências transmitidas em tempo real; iii) avaliações presenciais (prova geral e exame); iv) teleconferência, videoconferência, web conferência e chats, que acontecem em tempo real.

Os oitenta por cento (80%) da carga horária destinadas às atividades assíncronas, são desenvolvidas por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, customizado para as diferentes disciplinas do curso: agenda; mural de avisos; fóruns, vídeo de apresentação da disciplina; vídeoaulas; postagem das atividades previstas, de acordo com o plano de ensino e agenda de cada disciplina; e autoavaliação.

Conforme determina o regimento da UDESC, para fins de registro acadêmico, a avaliação da aprendizagem dos acadêmicos matriculados é expressa em notas de 0 (zero) a 10 (dez). Neste sentido, considerando as normas do regimento da universidade e a proposta pedagógica prevista no Projeto Pedagógico (2009) do Curso de Pedagogia a Distância, a avaliação dos acadêmicos em cada disciplina deverá considerar o princípio de avaliação formativa, e efetivar-se-á através dos seguintes instrumentos de registro no sistema acadêmico do curso: I) nota da prova escrita de caráter individual e presencial (peso 5); II) nota do trabalho individual e/ou em grupo (peso 2); III) nota da avaliação do professor da disciplina e do tutor (peso 2); IV) nota da auto-avaliação do aluno (peso 1).

Se após o fechamento da média parcial de cada disciplina o aluno não alcançar média sete (7,0), deverá realizar “Exame Final”, que será obrigatoriamente presencial, cujo desempenho será composto por média semestral com peso seis (6,0) e o exame final com peso quatro (4), devendo atingir a média final de, no mínimo, cinco (5,0) e frequência às atividades do curso não inferior a 75% (setenta e cinco por cento).

Considerando-se as práticas de avaliação desenvolvidas e efetivadas ao longo destes dezesseis anos no âmbito do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC, corrobora-se com as ideias de Moran (2006, p. 537):

Em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Por isso caminhamos para muitas formas mistas e combinadas de organização de processos de ensino e aprendizagem e de gestão administrativo-pedagógicas. Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca desses novos modelos de avaliação que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o processo avaliativo no âmbito do curso de Pedagogia a Distância da UDESC tem se desenvolvido no sentido de testar e experimentar uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; o que do nosso ponto de vista tem enriquecido este processo, compreendido como uma prática contínua e abrangente de avaliação que tem como objetivo o ensino e a aprendizagem dos sujeitos, acadêmicos do curso.

Dessa maneira, no processo de avaliação do ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, observa-se algumas das características da avaliação do tipo formativa, pois, a avaliação da aprendizagem no curso é processual e fundamenta-se em uma visão integradora, abrangente, sistemática e participativa, em que são permitidas adequações necessárias, uma vez observadas as peculiaridades da educação a distância, bem como o perfil de saída dos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a subjetividade e a incerteza se apresentam em um processo de avaliação formativa, e ela poderá se concretizar na medida em que se constitui na essência do que deva ser a avaliação em um processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, em que ambos, professor e educando desempenham seus papéis na mediação e na construção de conhecimentos.

É importante enfatizar que, conforme Caldeira (2006) também destaca, muitas das práticas de avaliação que acontecem no ensino presencial não servem como referência para o ensino a distância, pois na maioria das vezes se utilizam dos métodos tradicionais de avaliação, que diferente da avaliação formativa, fundamentam-se na classificação, na medição e na seleção, descartando importantes dimensões da aprendizagem do sujeito. Por este motivo, a avaliação nos modelos tradicionais é muitas vezes criticada e considerada inadequada para as novas realidades educativas do século XXI.

Por fim, corrobora-se com a ideia de que o estudo e a análise de processos de avaliação, no âmbito de cursos de graduação estruturados em modelos pedagógicos a distância e híbridos, como é o caso do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, é rico e desafiador para todos os envolvidos no processo. Neste sentido, pesquisas que avaliem processos de avaliação são sempre bem-vindas, no sentido de enriquecimento e construção de conhecimentos sobre esta temática no âmbito da área de Educação.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80>. Acesso em: 08 mar. 2010.

BRASIL. **Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2010.

BRASIL. **Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso: em 19 abr. 2016.

CALDEIRA, A. C. M. A avaliação da aprendizagem na educação *online*: uma experiência do MiniWeb Cursos. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.) **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Edições Loyola, p. 461 – 470, 2006.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação Formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre educação**. v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

HADJI, C. **A Avaliação-regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

MORAN, J. M. O que aprendi sobre avaliação em cursos semipresenciais. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.) **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Edições Loyola, p. 533 - 539, 2006.

PERRENOUD, P. **Avaliação da Excelência**: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PPP – **Projeto Político Pedagógico de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia a Distância**. Comissão de elaboração- Portaria No 027/2009 – CEAD/UDESC, 2009. http://www.cead.udesc.br/arquivos/id_submenu/363/projeto_pedagogico_do_curso_de_pedagogia_a_distancia_atualizado_em_10.08.2015.pdf. Acesso: em 19 abr. 2016.

UDESC. Conselho Superior Universitário. Resolução 027 de 09/07/2009: aprova reformulação curricular do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, do Centro de Educação a Distância – CEAD, da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. In: **CONSUNI Resoluções**, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://secon.udesc.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2010.

POLÍTICA PÚBLICA E GESTÃO

o ensino superior a distância na sociedade do conhecimento

Marzely Gorges Farias
Alfredo Balduino Santos
Zelindro Ismael Farias
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

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 (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* marzely.farias@udesc.br

Alfredo Balduino Santos é Mestre em Políticas Públicas pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professor do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* balduinoudesc@gmail.com

Zelindro Ismael Farias é Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Coordenador Estadual de Segurança do Programa de Proteção à Vítimas e Testemunhas Ameaçadas - PROVITA-SC /Secretaria de Segurança Pública do Estado de Santa Catarina – SSP/SC. Oficial Superior da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* zelindro.ismael.farias@gmail.com

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

INTRODUÇÃO

Na Sociedade do Conhecimento, em um ambiente de cultura digital e de inovação, tanto os gestores das instituições de ensino superior a distância como Estados Partes de espaços sub-regionais, como o MERCOSUL, encontram-se, provavelmente, perante o maior desafio do século XXI, no que se refere à elaboração e execução de políticas públicas nacionais e sub-regionais porque, associado aos reflexos da globalização e do impacto do ecossistema de tecnologias educacionais, não é possível prever qual será o ritmo de desenvolvimento dos sistemas educativos.

O Governo brasileiro, no que tange ao sistema educacional, instituiu programas, como o Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) para ampliar a acessibilidade na formação de professores formadores, em especial, no interior do Brasil e nas regiões de faixa de fronteiras. Neste contexto da sociedade do conhecimento, propõe-se uma análise e reflexão sobre a política de integração educacional com foco no ecossistema de inovação na educação a distância, dentro de uma perspectiva emancipatória do fenômeno integrativo – que valorize a dimensão humana, a considerar e concretizar, como pontos essenciais, a qualidade, a pertinência, a equidade e a cooperação – como elemento fundamental para o desenvolvimento socioambiental, cultural, político e econômico do Brasil.

Neste contexto, a UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, como membro da UAB e com estrutura multicampi, com campus localizados no interior e na região de faixa de fronteira de Santa Catarina, demonstra estar alinhada às exigências da Sociedade do Conhecimento segundo sua Política de EaD, que tem por marco legal a Resolução Nº 106/2014 do Conselho Universitário da UDESC - que institui a Política EaD da UDESC -, a qual determina que:

Art. 3o - A Política de Educação a Distância da UDESC tem como finalidade expandir, interiorizar e internacionalizar a oferta de seus programas e projetos de ensino, extensão, pesquisa e pós-graduação por meio da modalidade de EaD.

Art. 8o - A modalidade de Educação a Distância pode ser adotada nos projetos e/ou programas de ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão da universidade, respeitadas as normas vigentes.

Art. 9o - Os projetos e/ou programas da Política de Educação a Distância na UDESC devem ter por finalidade:

I - promover a excelência acadêmica, utilizando tecnologias, equipamentos e ferramentas adequadas para potencializar as ações de ensino, extensão, pesquisa e pós-graduação;

II - ampliar o acesso à formação em nível superior, com vistas ao aumento das oportunidades de trabalho e melhoria da qualidade de vida da sociedade;

III - fortalecer o intercâmbio de conhecimentos, práticas e inovações produzidas nos diferentes centros de ensino da UDESC e no contexto regional, nacional e internacional;

IV - fortalecer a UDESC por meio do estímulo à complementaridade das ações dos centros de ensino;

V - estimular o desenvolvimento da capacidade de inserção e de aplicação de tecnologias associadas à inovação das estratégias pedagógicas e da eficiência coletiva em âmbito regional, nacional e internacional.

O Centro de Educação a Distância (UDESC/CEAD) operacionaliza, em 2016, o Projeto “Políticas de Educação a Distância: Políticas e Práticas Institucionais na Sociedade do Século XXI” (FARIAS, 2015), aprovado no âmbito do Edital 01/2015 PRAPEG - Programa de Apoio ao Ensino de Graduação, destinado à comunidade da UDESC, em especial para os seus gestores e para os docentes e discentes do curso de Pedagogia a Distância, com o objetivo de proporcionar o conhecimento das políticas e práticas de EaD bem como propiciar análises, reflexões sobre a modalidade EaD na UDESC baseando-se nas tendências do cenário nacional e internacional, incluindo momentos de formação e atualização para os gestores, professores, técnicos e acadêmicos da UDESC.

Para a compreensão da dimensão BRASILEIRA da Educação, referente às suas políticas públicas e institucionais de EaD, faz-se necessário analisar as dimensões EUROPEIA e MERCOSUL da Educação.

DIMENSÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO

Faz-se a seguir a análise da integração educacional na experiência europeia, a partir do Livro Branco (1995) e da Declaração de Bolonha (1999) e de suas consequências para a instituição do Setor Educacional do MERCOSUL no âmbito do quadro geral da educação

superior latino-americano, e dos impactos deste no processo de inovação, da globalização e das políticas públicas brasileiras de educação a distância.

Jean Monnet, o grande inspirador da União Europeia, declarou que, se fosse preciso recomeçar, recomeçaria pela Cultura, esta interpretada como compreendendo a Educação como fator estruturante. Neste sentido, a análise do impacto, na sub-região União Europeia, da educação e da formação de professores tanto na construção como na evolução da dimensão sub-regional da educação, considera ações interligadas e articuladas, em um jogo interno de inter e retroações, cujos protagonistas são não somente as instituições e os Estados Partes, mas também o público-alvo, que em última instância são os gestores e professores das instituições de ensino superior responsáveis pela formação de formadores.

Morin (1992) realizou a análise de dois princípios fundamentais que estruturam os sistemas das ideias, ou seja, o princípio da entropia e o princípio da ecologia, no qual poderíamos desenhar dois cenários possíveis. Assim, seguindo o princípio da entropia, a ideia da dimensão europeia da educação poderia estar sujeita a um processo de desintegração à medida que, sob a influência inexorável do tempo, a comunicação entre a ideia e a prática cessasse, e, cessando as trocas entre a ideia e a prática, a primeira acabaria por desaparecer. Mas, se interpretarmos a ideia da dimensão europeia da educação sob a perspectiva do princípio da ecologia da ação consideraremos que esta ideia é dotada de autonomia e que se regenera e conserva a sua integridade e vitalidade permanentemente formando, portanto, um ecossistema de inovação na educação.

Em uma análise crítica sobre o Papel dos Estados Partes na dimensão europeia da educação, no rumo à concretização da Sociedade do Conhecimento, apresentava-se que as dificuldades impostas não eram de ordem conceitual, mas sim política. Galvão (1998, p. 6), em seu artigo "Dimensão Europeia da Educação: Realidade ou Utopia", apresenta a análise a partir de duas percepções:

seja por um lado, os Estados-Membros que, "[...] ainda pensando e atuando como Estados-nações, pretendem preservar os sistemas educativos como áreas da sua inteira responsabilidade apenas cedendo naquelas áreas em que a intervenção comunitária complementa ou reforça a atuação nacional na estrita aplicação do princípio da subsidiariedade [...]", ou por outro lado, "[...] a Comunidade

Europeia que, crente do seu papel catalizador, procura dar passos, quicá, arriscados em direção à convergência, de políticas educativas [...] a partir de um ecossistema de inovação educacional.

Neste contexto, a publicação do Livro Branco, em 1995, intitulado oportunamente como **“Educação e a Formação - rumo à Sociedade Cognitiva”** se constituiu a primeira grande declaração da política sobre a Educação e a Formação. Isto porque ao fazer o diagnóstico da crise que afetava a Europa no alvorecer da Sociedade do Conhecimento, elaborou-se o plano de competências com vistas a mobilizar os Estados-Membros da União Europeia para a tarefa de concretizar a Sociedade do Conhecimento pela necessidade em promover a dimensão europeia de educação e de formação por razões de eficácia, como reação à mundialização e ao risco de diminuição da sociedade europeia. Preocupava-se em preservar a sua diversidade, a riqueza das suas tradições e das suas estruturas. Destacou-se que a Europa se tornaria, mais ainda à medida dos próximos alargamentos, um nível pertinente de intervenções pela necessária cooperação nestes domínios com a União Europeia e os seus Estados-membros.

O documento intitulado “Referencial da dimensão europeia da educação para a educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário”, publicado em outubro de 2015, destaca a Recomendação no 2/9217 sobre a Dimensão Europeia na Educação, aprovada pelo Conselho Nacional da Educação, que reconhecia:

Há, no entanto, um longo caminho a percorrer, já que a dimensão europeia da educação, para poder tornar-se marcante, obriga a que saibamos de que Europa estamos a falar e que objetivos pretendemos alcançar. [...] É [de] uma Europa continental, irradiante de influências e receptora de múltiplos contributos civilizacionais e culturais que temos de falar. Trata-se de encarar o cidadão europeu não como participante de uma identidade europeia uniforme, mas como sujeito de uma história heterogênea, ponto de encontro de influências diferentes – que corresponde à existência de uma comunidade plural de destinos e valores.

Neste momento, para a compreensão da construção do MERCOSUL educacional, faz-se, ainda, necessário, a análise de outro marco na proposta de integração europeia educacional denominado Declaração de Bolonha (1999), um processo político-educacional que busca a construção de uma área europeia de ensino superior, a partir da constatação da

importância fundamental do ensino superior para a construção de uma Europa unida e forte. Nesse documento reconhece-se a

[...] necessidade de criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica”, que a Europa do conhecimento constitui um fator “imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do Século XXI. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Sobre o aprofundamento da cooperação europeia, os Estados-membros mantiveram a sua soberania intacta. Contudo, o alargamento dos programas aos países candidatos à entrada de fato na União Europeia constituiu um novo passo para a cooperação europeia. Assim, o acervo comunitário disponível foi o ponto de partida para uma profunda cooperação e para um repensar das práticas da cooperação, inovação e da sua transferibilidade. Quanto ao rumo à concretização da Sociedade do Conhecimento, o desenvolvimento, em um ambiente favorável de inovação, dos sistemas educativos visaram reduzir o déficit da educação e formação da Europa Comunitária, em decorrência do impacto do emprego das tecnologias de Informação e Comunicação no ensino superior, na forma de um ecossistema de tecnologias educacionais para o ensino superior a distância, tanto para a formação de professores formadores como de profissionais em áreas de interesse dos países da União Europeia.

Conclui-se que o ensino superior a distância está inteiramente relacionado à política de desenvolvimento socioeconômico de uma região, sub-região ou país, pois a “[...] a capacidade das nações de educarem sua população parece constituir um divisor de águas que separa o mundo moderno entre aqueles que terão cada vez mais e aqueles que terão cada vez menos” (MORAES, 2010). Neste contexto, os gestores e professores das universidades, principalmente, das universidades públicas, têm uma participação objetiva no nível de desenvolvimento científico e tecnológico vinculado diretamente ao modelo e à política de inovação, de inclusão e de desenvolvimento regional adota pelos gestores governamentais.

DIMENSÃO MERCOSUL DA EDUCAÇÃO

Izerrougene (2009, p.101) destaca que o grande desafio da Integração Social no MERCOSUL origina-se no próprio processo de integração regional, que obedece a

[...] uma lógica predominantemente comercial e nela prevalece a regra do consenso intergovernamental. Contudo, a dimensão social da integração e o fortalecimento institucional do bloco são preocupações fundamentais que se impõem cada vez mais nas agendas de negociação. A unificação das políticas sociais e, de modo mais ambicioso, a criação de uma cidadania social comunitária (apoiada em direitos e sistemas comuns de proteção social básica a todos os cidadãos da região) têm sido crescentemente propostas como metas do MERCOSUL social.

Consequentemente, faz-se necessária políticas comunitárias e nacional para efetivar o acesso universal, permanente e equânime aos direitos humanos básicos como os da saúde, moradia, segurança, emprego e, principalmente, educação.

Tendo em vista a construção do desenvolvimento socioeconômico integrado do MERCOSUL, o Bloco tem criado e implementado alguns instrumentos de cooperação. Em operação desde 2006, o Fundo para a Convergência Estrutural do MERCOSUL (FOCEM) busca reduzir assimetrias entre os países-membro, financiando aqueles de menor competitividade. Já o Plano Estratégico de Ação Social (PEAS) busca articular as políticas sociais entre os Estados Partes do MERCOSUL, em temas como a universalização da saúde pública, o acesso ao trabalho decente e aos direitos previdenciários, bem como a educação para os direitos humanos com destaque para a igualdade de gênero e o combate a todo tipo de discriminação em prol do desenvolvimento social pleno e integrado.

No atual quadro mundial, ainda, tanto os baixos níveis educacionais dos países do MERCOSUL como a baixa promoção de pesquisas com vistas à geração de soluções endógenas aos problemas socioeconômicos locais constituem óbices para o desenvolvimento regional, e, mais que isto, um fator de crescente dependência econômica, política, cultural e ideológica de economias como a da União Europeia.

Neste contexto, a integração sub-regional do ensino superior torna-se elemento fundamental a ser considerado no âmbito do MERCOSUL, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico dos Estados Partes – Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Venezuela e Estados Associados - Chile e Bolívia, pois em uma proposta integrativa nesse sentido não se pode excluí-los, muito menos os demais países latino-americanos, cuja realidade econômica, social e, dentro desta, a educacional, apresenta muitos traços de similaridade.

O ensino superior na sub-região do MERCOSUL, imersa na realidade da América Latina, enfrenta problemas de desigualdade social e, muitas vezes, não atendem às necessidades básicas da população. Na segunda metade do século XX, os sistemas de ensino superior permaneceram apresentando grandes déficits, embora, acompanhando o fenômeno mundial, apresentassem uma grande expansão. Nesse período, ocorreu uma geração de reformas que se caracterizaram

[...] por mudanças nos modelos de financiamento, exigência de eficiência por meio da implantação de sistemas avaliativos e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo. Em grande parte dos países da América Latina as transformações derivadas dessa geração de reformas tiveram lugar na década de 90, exceto o Chile, cuja reforma começou nos anos 80. (GARCÍA GUADILLA, 2003, p. 17, tradução nossa).

Agenda prioritária dessa geração de reformas coincidiu, em grande parte, com os paradigmas do Banco Mundial que enfatizou pontos como a diversificação institucional, a privatização, a anulação da gratuidade no ensino superior e uma maior integração com o **mercado** e não com o **mundo** do trabalho (PERES CABRAL, 2006). Por outro lado, os paradigmas da UNESCO, instituição das organizações das nações unidas para a educação, partem do princípio que a educação é um serviço público e tem concentrado sua posição em três grandes marcos: a qualidade, a pertinência e a internacionalização (cooperação). No final do século XX, em um mundo globalizado, a América-Latina, apresentava um quadro da educação superior com uma expansão quantitativa significativa, privatização, diversificação institucional, e restrição de gastos públicos que não proporcionaram a solução de problemas básicos de acesso, equidade, qualidade e financiamento com vistas a concretizar a tão necessária produção e socialização de conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento regional e sub-regional da América Latina (GARCÍA GUADILLA, 2003).

Neste contexto, a necessidade de integração econômica, política, social e cultural dos países que compõem um bloco sub-regional tornou-se cada vez mais necessária, na medida em que a inovação e a competição internacional ligada a novos arranjos na divisão internacional do trabalho exige desses blocos um planejamento de sua inserção no cenário internacional, em especial, no âmbito educacional. As políticas resultantes desse esforço encontram, basicamente, duas justificativas principais: integração cultural e científica através do intercâmbio e fluxo de pesquisadores, estudantes e professores entre os distintos países; e, o investimento estratégico na formação de recursos humanos, em especial, de professores formadores.

No contexto de diagnósticos tão próximos, em relação às dependências históricas e aos problemas educacionais, visando um desenvolvimento equilibrado e uma globalização sem subordinação, tornou-se fundamental a construção conjunta de soluções por meio do fortalecimento da dimensão MERCOSUL educacional. A reunião dos ministros de educação do MERCOSUL (RME) realizada no ano de 2001, em Assunção, no Paraguai, estabeleceu o plano estratégico para o avanço do desenvolvimento e integração dos sistemas educacionais dos países membros para o período 2001-05. No documento elaborado pela RME, afirma-se a importância da “[...] educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos” (RME, 2001 apud ANDRÊS, 2010, p. 7). A missão do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) tornou-se bem clara para os Estados Partes e Estados-associados

[...] formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014).

Em prol do desenvolvimento sub-regional, o relatório das ações internacionais do Brasil no Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), no período 2005-07, arrolou, pela primeira vez, no item ‘Outros temas’, o tópico Educação a distância que destacava o **Brasil como protagonista** ao citar que

[...] O Brasil está incentivando o emprego regional das novas tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, será realizado seminário virtual de intercâmbio de experiências e políticas nacionais neste campo entre os responsáveis pela educação a distância nos Ministérios de Educação dos países do MERCOSUL. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014).

A reunião dos ministros de educação do MERCOSUL - RME possui ingerência direta sobre o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), órgão responsável pela definição das políticas a serem implementadas na área educacional para apoiar o processo de integração regional. Também com ingerência sobre o SEM, destaca-se o Comitê Coordenador Regional (CCR) como instância responsável por propor políticas de integração e cooperação no âmbito da educação e de assessorar a RME. Neste contexto, o novo plano estratégico estabeleceu a criação de três Comissões Regionais Coordenadoras de Área (CRC), por nível de ensino (**Educação Básica, Educação Tecnológica e Educação Superior**), que têm a seu cargo a incumbência de assessorar o CCR na definição das estratégias de ação do SEM e de propor mecanismos para a implementação dos objetivos e linhas de ação definidas no Plano de Ação do Setor. Uma das principais iniciativas tomada pelo SEM referente à educação básica, foi a assinatura, em 2003, de um acordo entre Brasil e Argentina para a criação de “escolas de fronteira” que seguissem um modelo de ensino comum em escolas localizadas em cidades fronteiriças, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino bilíngue português e espanhol (MEC, 2014).

O maior dinamismo dos professores e a facilidade de comunicação e de formação de professores formadores, por meio do ecossistema de tecnologias educacional no ensino superior a distância, colocam a educação como a área em que se realizam avanços concretos no processo contínuo da integração social na subregional MERCOSUL e nos locais mais distantes dos Estados Partes, como no interior do Brasil e nas regiões da faixa de fronteira com a América do Sul.

DIMENSÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO

O desenvolvimento recente do sistema educacional brasileiro está inserido no processo de consolidação democrática, marcado por um novo arranjo institucional que se caracteriza pela autonomia dos três níveis de governo e pela descentralização das políticas

educacionais. A Constituição Federal de 1988, com a Emenda Constitucional nº14/1996 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída pela lei nº 9.394, de 1996, são as leis maiores que regulamentam o atual sistema educacional brasileiro.

Neste contexto, o âmbito da dimensão brasileira educacional, ao se transpor como uma ferramenta de suporte às políticas públicas de educação, a prática da Educação a Distância constitui-se como um “mecanismo de interação, difusão de informações e criação de conhecimento, proporcionando a inclusão de muitos indivíduos na sociedade a partir do acesso irrestrito à educação superior de qualidade” (ANUÁRIO EAD, 2012).

O sistema de educação Universidade Aberta do Brasil – UAB foi implantando a partir de referências da dimensão europeia de educação segundo as experiências da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Espanha) e *The Open University* (Reino Unido) (MATIAS-PEREIRA, 2008). O Sistema UAB não é considerado uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior que visa expandir, interiorizar e atuar nas regiões de faixa de fronteiras com a América do Sul, e democratizar o ensino superior público, gratuito e de qualidade no país para a população que têm dificuldade de acesso à formação presencial. A UAB, como uma política pública na Sociedade do Conhecimento, articulada portanto pelo Ministério da Educação e pelos gestores das universidades, buscam desenvolver a modalidade EaD para expandir e interiorizar o ensino superior gratuito no Brasil com vistas à formação de indivíduos e de professores que possam atuar no mercado de trabalho de forma mais igualitária, justa e competitiva frente às exigências da globalização e do mercado de trabalho contemporâneo (SEGENREICH, 2009; COSTA, BARBOSA e GOTO, 2011; MOTA, 2009; UAB/CAPES, 2013; ZUIN, 2006; ALVES, 2009).

Na dimensão brasileira da educação a distância, como política de inclusão (FERRUGINI, 2013), o Sistema UAB, colocou a Educação e o Conhecimento como questão central nas relações de poder em prol do desenvolvimento sustentável com equilíbrio regional, apresentando-se como ponto fundamental para o desenvolvimento socioambiental e econômico, o acesso da população à educação e, na dialética reflexão e ação, o compromisso desta com a solução das necessidades e dos problemas enfrentados pelas comunidades local e regional no atendimento da dimensão espacial/regional e da dimensão humana.

A dimensão humana na integração MERCOSUL Educacional – EaD

No contexto da política de integração social, que visa a expansão da educação superior na sub-região do MERCOSUL, a EaD, com destaque para a formação de professores, coloca-se como um tema central para o processo de integração e desenvolvimento subregional na qual a definição da dimensão educação demonstra, que nesta fase de construção, a cidadania subregional constitui-se como entidade em si mesma, embora complementar da cidadania nacional.

Consequentemente, a integração MERCOSUL Educacional, no contexto da **política de integração social**, deve considerar a **dimensão humana** como elemento fundamental para o desenvolvimento, dentro de uma perspectiva emancipatória do fenômeno integrativo, que leva em consideração a busca da concretização de pontos essenciais como a qualidade, a pertinência, a equidade e a cooperação.

A necessidade de espaço acadêmico regional vinculado à melhoria da qualidade e a formação de recursos humanos e de professores formadores constituem, portanto, os elementos essenciais para estimular o processo de integração. A qualidade deve ser entendida como a aptidão da EaD para a consecução dos objetivos que lhe são próprios. Há de ser compreendida no quadro geral da educação como o processo de desenvolvimento das capacidades do homem – como sujeito de sua educação e de sua história. Efetiva-se ao possibilitar a atualização das potencialidades do indivíduo bem como, no seu contexto social, o exercício da sua cidadania, com participação plena na sociedade e o seu preparo para o mundo do trabalho contemporâneo, assegurando, então, o desenvolvimento da comunidade subregional MERCOSUL e brasileira. Para a avaliação da qualidade devem ser definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Segundo a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), em seu artigo 11, letra “a”, temos que

[...] a qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral”. Prevê, ainda, que visam “[...] levar em conta a diversidade e evitar a

uniformidade". Ratifica a importância da compreensão da dimensão espacial "[...] deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos.

A qualidade na EaD deve estar, também, vinculada a sua dimensão internacional, neste a letra "b" do artigo 11 trata do "[...] intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais" (UNESCO, 1998). Segundo a letra "c" do artigo 11, em um ecossistema de inovação educacional, com apoio das tecnologias educacionais,

[...] a qualidade deve ser mantida pela seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, e mediante a mobilidade entre países, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, assim como entre estudantes de cada país e de distintos países. As novas tecnologias de informação são um importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. (UNESCO, 1998).

Outro ponto essencial, a "pertinência", na dimensão humana, apresenta-se fortemente vinculado à qualidade na relação entre a produção, sistematização e transmissão do conhecimento com vistas à emancipação do indivíduo em seu contexto histórico-social e ambiental. A formação de professores na EaD deve contribuir objetivamente para o desenvolvimento sustentável com equilíbrio regional e sub-regional. Entende-se sustentável, a geração endógena e a socialização de conhecimento por meio de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, capazes de interpretar e dar soluções inovativas às especificidades de problemas da região e sub-região alinhados com os objetivos da Segundo a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), em seu artigo 1o, letra "b", temos que o ensino superior visa construir "capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça". Dias Sobrinho (2005, p. 198) ressalta, nesse sentido, que

[...] não se trata somente de adequar-se aos novos requerimentos da globalização, da sociedade do conhecimento e da informação, mas, ainda, de construir entendimentos sobre a concepção de uma educação que seja mais apropriada às realidades de cada um dos nossos países e ao conjunto latino-americano.

A pertinência assegura, então, ao ensino superior, a **atratividade**, numa perspectiva interna, ao mesmo tempo em que permite, pela inovação, que seja agregado conhecimento aos bens e serviços produzidos internamente, bem como a empregabilidade dos cidadãos, possibilitando um desenvolvimento tecnológico, econômico e social, concretizando uma “estratégia econômica alternativa” (AROCENA, 2004).

O ponto **Equidade** na dimensão humana do ecossistema de inovação educacional no MERCOSUL deve ser tratado num quadro de justiça social como instrumento social emancipatório e como princípio fundamental da igualdade de oportunidades de acesso e permanência na educação superior nos Estados Partes do Mercosul, como o Brasil. Ressalta-se, conforme já explicitado anteriormente, que o atual quadro de crescimento quantitativo da educação superior latino-americana, deve estar acompanhado da **qualidade** suficiente como política de desenvolvimento regional e de inclusão. A superação das desigualdades educacionais por meio do uso do ecossistema de tecnologias educacionais na EaD possibilita o acesso ao ensino superior de qualidade à população nas regiões do interior e da faixa de fronteira do Brasil com a América do Sul.

A **cooperação**, na dimensão humana do ecossistema de inovação educacional, tem como meta, a redução das desigualdades nos Estados Partes do MERCOSUL e o desenvolvimento, com equilíbrio regional e sub-regional, o que pode ser efetivado por meio do desenvolvimento de programas e projetos de ensino, extensão e pesquisa a fim de promover a transferência de tecnologias e conhecimentos. Outra forma trata-se da **mobilidade**, por meio do intercâmbio de professores, estudantes e pesquisadores, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem, sem prejuízo das diversidades culturais e pela fixação de critérios de qualidade no MERCOSUL e seus Estados Partes. A cooperação, a partir da aproximação cultural e do intercâmbio técnico-científico, desenvolve, portanto, um senso de cidadania e solidariedade latino-americana e sub-regional MERCOSUL, fundamental para a participação com equidade, autonomia e competência nas relações

internacionais. Desde a criação do Setor Educacional do Mercosul, em 1992, os Estados Partes e Estados Associados têm buscado construir uma política educacional integrada. Entre seus objetivos estão o ensino comum do português e do espanhol, o incentivo ao intercâmbio, a desburocratização da revalidação de diplomas e reconhecimento de títulos, a harmonização de material didático e a construção de políticas pedagógicas comprometidas com o respeito à diversidade cultural. Apesar dos avanços conquistados, se deve inovar cada vez mais para a realização plena de cada um desses objetivos.

Neste contexto, no âmbito da política de integração social do MERCOSUL, foi possível avançar em uma nova agenda com ênfase em áreas relevantes para os Estados Partes e Estados Associados, como **Ciência, Tecnologia, Inovação e Capacitação**. Destacam-se as seguintes iniciativas: criação do Sistema Integrado de Mobilidade no MERCOSUL (SIM MERCOSUL), que representa salto qualitativo e quantitativo nos programas de bolsas para estudantes e docentes no MERCOSUL; e a criação da Rede MERCOSUL de Pesquisa, a partir da integração da infraestrutura das redes avançadas de pesquisa dos Estados Partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para a integração social são grandes e, a este respeito, o MERCOSUL Educacional não é único a se confrontar com obstáculos, quando realizada uma análise comparativa com as dificuldades enfrentadas pela Dimensão Europeia da Educação. Quanto à consolidação do MERCOSUL Educacional - observados a língua e as diferenças culturais - por meio de convênios para a formulação e execução de programas e projetos de educação, produção e disseminação de conhecimento técnico-científico – está sendo ampliado, com qualidade e equidade, a democratização do acesso à educação e ao conhecimento em prol de soluções para o desenvolvimento sustentável da sub-região MERCOSUL e, conseqüentemente, dos Estados Partes como o Brasil.

A dimensão MERCOSUL Educacional deve assumir uma postura crítica e criativa em relação à EaD, considerando, numa perspectiva emancipatória, a dimensão humana referente à qualidade, pertinência, cooperação e equidade. Ferugini et al. (2013); Mendonça et al. (2011); Moré et al. (2011); Moraes (2010); Segenreich (2009); Matias-Pereira (2008); Zuin

(2006); Pompeu e Silva Filho (2005), entre outros, demonstram também as potencialidades da EaD na dimensão espacial/regional enquanto instrumento de expansão, interiorização e dinamização do ensino superior, na medida em que se ampliam as oportunidades para indivíduos e grupos sociais dispersos no espaço geográfico em uma sociedade do conhecimento que possui, nos países centrais, ecossistemas de inovação educacional altamente competitivos, tanto pelo emprego de ecossistemas de tecnologias educacionais como pela existência de políticas públicas de Estado com investimentos governamentais permanentes no desenvolvimento do ensino superior a distância, em especial, para a formação de professores para a educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. A história da EaD no Brasil. In.: Frederic M. Litto; Marcos Formiga (Org.). **Educação a Distância – O Estado da Arte**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANDRÉS, A. **A educação superior no setor educacional do Mercosul**. Biblioteca digital da câmara dos deputados. Brasília, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **ANUÁRIO EAD, 2012**. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/anuario.html>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

AROCENA, R. Las Reformas de la Educación Superior y los Problemas del Desarrollo em América latina. **Educação & Sociedade**. Universidade: Reforma e/ou Rendição ao Mercado? Campinas: CEDES, v. 25, no 88. Número Especial, p. 930. 2004.

CABRAL, G. P. **Integração educacional no âmbito do ensino superior no MERCOSUL**. Documento disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manuel/arquivos/anais/bh/guilherme_perez_cabral.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

COMISSÃO DA COMUNIDADE EUROPEIA. LIVRO BRANCO DA UNIÃO EUROPEIA. **Educação e a Formação - rumo à Sociedade Cognitiva**. Serviço de publicações oficiais das comunidades europeias. Luxemburgo: 1995.

COMISSÃO DA COMUNIDADE EUROPEIA. **Referenciais da dimensão europeia da educação**. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/referencial_dimensao_europeia_da_educacao_consulta_publica.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2016.

COSTA, D. M.; BARBOSA, F. V.; GOTO, M. M. M. O Novo Fenômeno da Expansão da Educação Superior no Brasil. **REUNA**, v. 16, n. 1, 2011.

MERCOSUL. **Cúpula Social do Mercosul**. Disponível em: <<http://www.MERCOSUL.gov.br/o-MERCOSUL-na-vida-do-cidadao/cupula-social-do-MERCOSUL>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

COMISSÃO DA COMUNIDADE EUROPEIA. **Declaração de Bolonha**, 1999. Documento disponível em: <<http://>>

www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado. **Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 258 p.

FARIAS, M. G.; BLANCO, S.F.M; MALAGGI, V.; PANDINI, C. **Políticas de Educação a Distância: Práticas Institucionais na Sociedade do Século XXI.** Edital 01/2015 Prapég/UEDESC.

FERRUGINI, L.; MORAES, R.; PEREIRA, J. R.; SOUZA, D. L. **Gestão das políticas públicas de educação a distância no B rasil:** fragilidades e potencialidades. ESUD. 9. ed. Belém: 2013.

GALVÃO, M. E. Dimensão Europeia da Educação: Realidade ou Utopia? **Millenium on line**, n. 11. Volume Internacionalização da educação, 1998. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_11.htm>. Acesso em: 22 set.2015.

GARCÍA GUADILLA, C. Balance de la Década de los '90 y Reflexiones sobre las Nuevas Fuerzas de Cambio em la Educación Superior. In: Molis M. (org.). **Las Universidade em la América latina:** Reformadas o Alteradas? La Cosmética del Poder Financeiro. Buenos Aires: CLACSO, p. 17 a 37. 2003.

IZERROUGENE, B. O Desafio da Integração Social no MERCOSUL. In: **Cadernos PROLAM/USP**, Ano 7, Vol. 2, 2009.

MEC. **Referenciais de Qualidade para EAD.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 22 set. 2015.

MENDONÇA, et al. Graduação em Administração a Distância: relatos, impressões e percepções sobre uma experiência pedagógica e social de valor agregado. In: **ESUD.** Ouro Preto: 2011.

MORÉ, et. al. Educação a Distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, p. 89-109, 2011.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **A educação superior no setor educacional do Mercosul.** Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/MERCOSUL-educacional/o-que-e.html>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

MATIAS-PEREIRA, J. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - MEC. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** 2007.

MORAES, R. C. C. Educação a Distância e efeitos em cadeia. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140. p. 547-559. 2010.

MORIN, E. **As grandes questões de nosso tempo.** 3ª ed. F. Tradução portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Notícias, 1992.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: Frederic M. Litto; Marcos Formiga. (Org.). **Educação a Distância** - o estado da arte. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009 p. 297-303.

POMPEU, R.M; FILHO, J. B. S. **Uma experiência em EAD de cursos de Extensão via Internet em um Grupo Empresarial**. Universidade de Fortaleza – UNIFOR, 2005.

RAIZER, L.; NEVES, C. E. B.; FACHINETTO, R. F. Diversificación de la enseñanza superior y desigualdad de acceso en América Latina. In: **Anais**. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA (ALAS), 25, 2005, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

ROCHA, A. P. **Educação no neoliberalismo: por uma América Latina submissa aos domínios do capital**. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundosimposio/andrapiresrocha.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

SADERLICH, M. E. Formação de professores da educação básica na modalidade a distância: Os desafios do Século XX. **Revista Eletrônica**, V. 04, n. 7. 2012.

SIEBIGER, R. H. O processo de Bolonha e os novos espaços transnacionais de educação superior latino-americanos: a universidade brasileira em movimento. **Cadernos PROLAM/USP**, ano 9, v. 2, 2010.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pró-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. 2009.

SICSÚ, A. B. e BOLONÓ, C. R. S. Economia do conhecimento e desenvolvimento regional. In: **Wokshop. Inovação e Competitividade**: um enfoque regional. Botucatu/SP: UNESP, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI**. In: Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris: UNESCO, 1998.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 935-954, 2006.

INTEGRAÇÃO E CONVERGÊNCIA ENTRE AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Aline Beatriz Xavier dos Santos
Eude de Sousa Campos
Noeli Antônia Pimentel Vaz
Pollyana dos Reis Pereira Fanstone
Valéria Soares de Lima
Valter Gomes Campos

Aline Beatriz Xavier dos Santos é Especialista em Docência Universitária pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora Pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). *E-mail:* alinebetarizxs@gmail.com

Eude de Sousa Campos é Mestre em Ciências Ambientais pelo Centro Universitário de Anápolis - Unievangélica. Professor Pesquisador da Universidade Estadual de Goiás (UEG). *E-mail:* eude.sousa@ueg.br

Noeli Antônia Pimentel Vaz é Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora Pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). *E-mail:* noeli@ueg.br

Pollyana dos Reis Pereira Fanstone é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora Pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). *E-mail:* pollyana.reis@ueg.br

Valéria Soares de Lima é Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). *E-mail:* valeria.lima@ueg.br

Valter Gomes Campos é Doutorando em Educação pela Universidade de Federal de Goiás (UFG) e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professor Pesquisador da Universidade Estadual de Goiás (UEG). *E-mail:* valter.campos@ueg.br

INTRODUÇÃO

Os avanços científicos e tecnológicos trouxeram mudanças significativas para a sociedade, alterando de forma profunda e irreversível o modo de viver, trabalhar, estudar e aprender. As informações chegam com rapidez, propiciando ao professor e ao aluno a utilização de diversas ferramentas que contribuem para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Isto requer a capacitação de professores para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, o que tem sido demandado em diversos contextos da educação superior. Conforme Bettega (2010, p.17):

Os instrumentos tecnológicos de comunicação se desenvolvem e se diversificam sem parar. Eles se impõem a todos na vida diária e não podem ser ignorados nem considerados com desprezo. Podemos ensinar e aprender sem eles, porém sua apropriação é importante tanto ao estudante como aos professores, mais a estes, pois os computadores, com seus aplicativos, podem ser “próteses” maravilhosas para o cérebro humano em suas funções, tanto de aprendizagem como de produção.

Neste sentido, Belloni (2009) afirma que, com o desenvolvimento da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), professores e alunos precisam estar abertos às mudanças e possibilidades voltadas para a educação, que podem ser facilitadoras para a implementação de novas práticas pedagógicas enriquecendo o ambiente educacional por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa de todos os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento.

Neste cenário, aplica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, N. 9394/1996, que apresenta no art. 80, a possibilidade da oferta não presencial de disciplinas, ou partes delas, nos cursos presenciais. Complementar à LDBEN, surge o Decreto N. 5.622/2005 que regulamenta esse artigo, estabelecendo as disposições gerais para a implementação da Educação a Distância - EaD.

A partir desses dispositivos legais, o Ministério da Educação – MEC regulamenta a possibilidade de oferta de até 20% (vinte por cento) da carga horária total dos cursos de graduação na modalidade semipresencial, por meio da Portaria N. 4.059/2004, que em seu artigo 1º afirma

que as instituições de ensino superior “[...] poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores [...]” a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade semipresencial.

Segundo Dourado e Santos (2011, p. 168):

A criação, institucionalização e implementação de políticas e ações para a educação a distância tem como pano de fundo a justificativa de que essa modalidade de ensino proporciona a expansão das oportunidades educacionais, a democratização do acesso à educação superior, mais alcance, custo/benefício mais favorável, mais flexibilidade para professores e alunos, e a modernização da educação por meio do uso das tecnologias da informação e comunicação.

A necessidade de mecanismos que permitissem essa flexibilidade formativa na Universidade Estadual de Goiás – UEG, levou a Instituição a duas ações: 1ª Adesão ao Edital N. 15, de 23 de março de 2010, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e elaboração do Projeto de Integração e Convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância. 2ª Elaboração de um processo de Desenvolvimento Curricular na UEG e a implantação da Formação Continuada para a Semipresencialidade.

PROJETO DE INTEGRAÇÃO E CONVERGÊNCIA

O Edital N.15 de 23 de março de 2010, da CAPES, para fomento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de graduação, veio ao encontro da proposta da UEG de potencializar, por meio da Educação a Distância, a sua política de interiorização do ensino superior, como vetor do desenvolvimento socioeconômico e cultural de todas as regiões do Estado.

Por meio da Unidade Universitária de Educação a Distância – UnUEAD, atualmente, Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR, desenvolveu, a partir do fomento da CAPES (Convênio nº 101/2010 - UEG/UAB-CAPES), o Projeto de Integração e Convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância.

O projeto demandou um conjunto de ações com vistas a organizar de forma administrativa e pedagógica a Educação a Distância nos Campi, mediante a implantação de Núcleos de Educação a Distância Descentralizados – NEADs, integrando e convergindo as ações entre o ensino presencial e a distância, para oferecer aos alunos de graduação a oportunidade de integralizar disciplinas da matriz curricular de seus cursos.

A execução do projeto se deu em cinco fases:

Fase I: Diagnóstico situacional

Nesta etapa, fez-se uma pesquisa de campo junto aos diretores e coordenadores dos cursos de graduação presencial dos Campus da UEG para levantar o conjunto das necessidades administrativas, tecnológicas e pedagógicas, bem como a demanda de disciplinas a serem ofertadas, via Rede Integrada de Educação a Distância. O Diagnóstico Situacional foi realizado entre junho e julho de 2010.

Esta fase foi executada para levantamento de dados qualitativos, de forma interativa e participativa, por meio entrevistas com os diretores dos Campi e de dois workshops. O primeiro contou com a presença dos coordenadores dos cursos de graduação presenciais da UEG, que contribuíram para identificar as disciplinas a serem ofertadas na modalidade semipresencial, tendo como critério principal a sua recorrência na maioria dos cursos da Universidade. O segundo contou com a presença de professores das 30 (trinta) disciplinas elencadas para discutir e definir as ementas adotadas para a elaboração dos materiais didáticos e formatação da disciplina no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA.

Fase II: Estruturação dos Núcleos de Educação a Distância

Fase que consistiu na estruturação dos NEADs, a partir do mês de agosto de 2010, com o compromisso de implantação e/ou aprimoramento dos laboratórios de informática com os respectivos equipamentos necessários para a implementação da EaD/semipresencialidade nos Campi.

Fase III: Capacitação e Atualização em Tecnologias de EaD

A formação continuada é uma exigência da contemporaneidade. A LDBEN N. 9394/96 traz essa preocupação no inciso III do Art. 63, o qual prevê que os institutos superiores de educação manterão “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

Nesta etapa foram realizadas Ações de Capacitação e Atualização em Tecnologias de Educação a Distância em uma Rede Integrada de EaD, tendo como público alvo os técnicos gestores dos NEADs, professores conteudistas, técnicos para desenvolvimento de aplicações de multimídia e discentes interessados em cursar disciplinas ofertadas em EaD/semipresencialidade.

Todos os cursos foram realizados no MOODLE com a utilização de suas ferramentas, tais como: Fórum de Discussão, Chat, Tarefa, Wiki, Questionário, Glossário, dentre outras. O material didático foi disponibilizado no AVEA e o apoio tutorial foi realizado mediante comunicação síncrona e/ou assíncrona.

Os cursos realizados estão descritos nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Capacitação de Técnicos Gestores dos NEADs

CONTEÚDOS	PÚBLICO ALVO	CARGA HORÁRIA	VAGAS
Unidade I: Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Técnicos administrativos	30 horas	60
Unidade II: Aplicações pedagógicas das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.	da UEG		
Unidade III: Organização administrativa, tecnológica e pedagógica do NEAD.			

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Quadro 2 – Capacitação em Elaboração de Material Didático para Educação a Distância

CONTEÚDOS	PÚBLICO ALVO	CARGA HORÁRIA	VAGAS
Unidade I: Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Docentes da UEG	80 horas	200
Unidade II: Elaboração de Material Didático para EaD: conceitos e fundamentos.			
Unidade III: Elaboração de Material Didático para EaD: aplicação prática. Materiais didáticos elaborados: Bioquímica, Cálculo Diferencial e Integral, Didática geral, ecologia, Economia Brasileira, Educação Ambiental, Educação e Mídia Educação para a Diversidade, Empreendedorismo, Estatística Aplicada, Física Aplicada, História da Arte, Inglês Instrumental, Introdução a Filosofia, Legislação e Ética da Saúde, Leitura e Produção Textual, Libras, Linguística, Matemática Aplicada, Metodologia do Trabalho Científico, Psicologia da Educação, Sociologia, Solos e Fertilidades do Solo, Tecnologia da Informação e Comunicação e Teoria Geral da Administração.			

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Quadro 03 – Capacitação para Aplicações Multimídia

CONTEÚDOS	PÚBLICO ALVO	CARGA HORÁRIA	VAGAS
Unidade I: Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Técnicos dos Campi da UEG	60 horas	400
Unidade II: Ferramentas para desenvolvimento de aplicações multimídia e desenvolvimento de materiais didáticos gráficos.			

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Quadro 04 – Introdução a Educação a Distância

CONTEÚDOS	PÚBLICO ALVO	CARGA HORÁRIA	VAGAS
Unidade I: Introdução a Educação a Distância.	Discentes dos Campi da UEG	30 horas	2000
Unidade II: Elementos teóricos e práticos sobre as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.			

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Fase IV: Elaboração e Produção de Materiais Didáticos

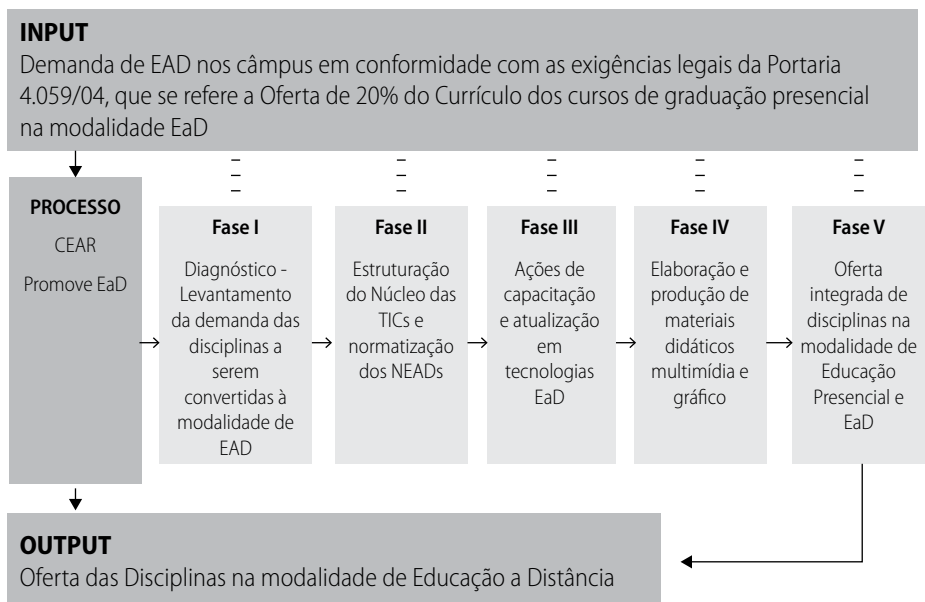
Foram produzidos 28 (vinte e oito) livros didáticos para serem utilizados na formatação de disciplinas dos cursos presenciais convertidas para a semipresencialidade.

Os professores conteudistas foram selecionados e elaboraram mapas conceituais para definição da abordagem do conteúdo e atividades propostas, a partir dos quais produziram o material didático escrito. Eles tiveram, também, o auxílio do Guia Referencial do CEAR, que contém as orientações e as normatizações para elaboração desses materiais. Na última etapa desta fase, o material didático escrito, material multimídia e gráfico passaram por detalhada revisão linguística, de modo a serem finalizados, após o que foi providenciado o ISBN (registro no órgão responsável, junto à Biblioteca Nacional).

Fase V: Oferta Integrada de Disciplinas nas modalidades de Educação Presencial e a Distância

Esta fase se iniciou em junho de 2011, quando os cursos da UEG, por adesão, puderam ter seus alunos matriculados nas primeiras disciplinas semipresenciais. Atualmente, há um conjunto de disciplinas formatadas e outras em processo de formatação que ficam disponíveis aos cursos para a oferta de forma semipresencial. Resumidamente, o projeto foi desenvolvido conforme Figura 1.

Figura 01 – Desenvolvimento do Projeto de Integração e Convergência



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A SEMIPRESENCIALIDADE

A necessidade de mecanismos que permitissem a flexibilidade formativa na Universidade Estadual de Goiás – UEG, levou a instituição a um processo de Desenvolvimento Curricular, cujos estudos e discussões foram realizados de forma participativa, envolvendo os 41 (quarenta e um) Campi da Universidade.

Todo este processo desembocou numa nova estrutura curricular, o que motivou a atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e, também, a normatização da possibilidade da oferta não presencial de disciplina(s) nesses cursos.

Dos 132 cursos da Universidade, 118 já optaram pela inserção da oferta de disciplinas na modalidade de educação a distância em seus Projetos Políticos Pedagógicos e os demais realizam discussões internas a esse respeito.

Para normatizar essa oferta, foi publicada a Resolução do Conselho Acadêmico - CsA N. 843/2014, com as orientações básicas e a responsabilização da Universidade em prover as tecnologias necessárias e capacitar docentes e discentes para o desenvolvimento da **semipresencialidade**, termo que passou a designar o limite de 20% em EaD da carga horária total dos cursos no âmbito da Instituição, uma vez que não se prescindiu das avaliações e/ou encontros presenciais, conforme legislação vigente.

Nesse cenário de mudanças, normatização e desafios impostos, o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR, órgão ligado à Reitoria e responsável pela execução da política de EaD na Universidade, bem como por contribuir na formação inicial e continuada na e pela modalidade, realiza a gestão do processo de capacitação e implementação da semipresencialidade na UEG.

Bettega (2010) ressalta que a formação continuada do professor é fundamental, pois contribui para uma reflexão acerca de mudanças que estejam ocorrendo na sociedade como um todo.

Na Sociedade da Informação, especialmente, os jovens alunos estão rodeados e imersos nos recursos tecnológicos, por isso, se torna imprescindível que os professores reflitam sobre sua própria prática e que estejam preparados para utilizar esses recursos como aliados do processo de ensino aprendizagem.

Não basta mais dominar o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, é preciso buscar formas diferenciadas de atuação, especialmente, no que diz respeito à aprendizagem ativa e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Neste contexto, é

[...] inquestionável que há uma nova forma de ver a instituição educativa, novas funções do professor, uma nova cultura profissional. A formação deve assumir um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação. (IMBERNÓN, 2002, p. 15).

Diante disso, o CEAR/UEG desenvolveu os seguintes cursos: “Capacitação de Professores Formadores/Tutores em Educação a Distância” e “Planejamento e Construção de Disciplina/Curso na modalidade semipresencial”, com o objetivo de capacitar os professores da Instituição para atuarem na modalidade semipresencial.

O curso “Capacitação de Professores Formadores/Tutores em Educação a Distância” apresenta os aspectos históricos, a função e os tipos de tutoria em EaD; discute o planejamento em EaD, bem como sua importância para a construção de disciplinas/cursos em EaD; mostra a relevância da interação no processo de ensino e aprendizagem a distância; discute a avaliação de aprendizagem na modalidade e esclarece as regras de etiqueta para o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem - AVEA. Aborda, também, temáticas como o perfil do aluno de EaD, o gerenciamento do tempo e a evasão em cursos a distância.

Dessa forma, pretende-se proporcionar ao cursista uma compreensão de todo o processo de ensinar em uma sala de aula virtual. As atividades são elaboradas no intuito de possibilitar a sistematização dos conhecimentos adquiridos em cada módulo. Ao final do curso, o professor cursista estará com sua disciplina formatada para sua implementação na semipresencialidade.

O curso é semipresencial, com 70 horas *online* e 20 horas presenciais, numa carga horária total de 90 horas. O conteúdo *online* está organizado em cinco módulos: I - Conceitos e fundamentos; II – Planejamento; III – Interação e dialogicidade; IV – Netiqueta; V - Avaliação. No primeiro encontro presencial apresenta-se uma visão geral do curso e no segundo encontro conclui-se a construção da disciplina, juntamente com os tutores do curso.

O material didático é composto por textos básicos, textos complementares, videoaulas e pesquisa em links que tratam das temáticas abordadas. As atividades estão propostas de forma sistemática no sentido de avaliar a aprendizagem dos professores cursistas e, ao mesmo tempo, apresentar as principais ferramentas do AVEA (MOODLE). À medida que o curso se desenvolve, os professores cursistas aplicam os conhecimentos adquiridos.

Quadro 5 – Conteúdo, recursos e atividades

MÓDULO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	RECURSOS	ATIVIDADES AVALIATIVAS	CH*
I - Conceitos e fundamentos	Aspectos históricos, funções e tipos de tutoria	Texto, Videoaula, Fórum, Chat	Participação no Fórum, Produção textual	10
II - Planejamento	Plano de ensino e construção de disciplina em EaD	Formulário, Fórum de dúvidas	Construção da disciplina	30
III - Interação	Interação no processo de ensino e aprendizagem a distância	Texto, Videoaula, Webconferência	Glossário	10
IV - Netiqueta	Regras de etiqueta no Ambiente Virtual de Aprendizagem	Texto, Videoaula	Estudo de caso	10
V - Avaliação	Ferramentas de avaliação do Moodle	Textos, Chat	Questionário	10

*CH = carga horária

Fonte: Curso de Capacitação de Professores Formadores/Tutores em Educação a Distância CEAR/UEG (2016).

O curso “Planejamento e Construção de Disciplina/Curso para a EaD” é ofertado com 45 horas, dividido em dois módulos, onde o professor cursista amplia as possibilidades de planejar e utilizar as ferramentas do MOODLE aprendidas e utilizadas no Curso de Formação de Professores/Tutores.

As finalidades são: desenvolver a capacidade de planejar para a semipresencialidade/EaD; refletir sobre o tipo de linguagem que deve ser utilizada neste contexto; ampliar as possibilidades de avaliar na modalidade EaD/semipresencial; compreender como escolher conteúdos, materiais e atividades na elaboração de uma disciplina/curso semipresencial.

Além disso, ao final do curso, o professor cursista deverá apresentar a pasta formatada para implementação da disciplina no AVEA.

Quadro 6 – Conteúdo, recursos e atividades

MÓDULO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	RECURSOS	ATIVIDADES AVALIATIVAS	CH*
I – Refletindo sobre o Planejamento em EaD	Dimensões do planejamento	Texto, Fórum, Chat	Fórum e Atividade de Complete	15
II – Planejamento de Disciplina/ Curso em EaD	Organização e Sistematização do Planejamento da Disciplina	Texto, Fórum, Chat	Pasta formatada com a disciplina proposta	35

*CH = carga horária

Fonte: Curso de Planejamento e Construção de Disciplina/Curso CEAR/UEG (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No âmbito geral é possível afirmar que os objetivos e metas propostos no projeto foram alcançados com sucesso. Destacam-se: a) a elaboração de materiais didáticos para um conjunto de 28 (vinte e oito) disciplinas a serem ofertadas na modalidade a distância/semipresencialidade, dos quais 26 (vinte e seis) já possuem ISBN e os 2 (dois) últimos se encontram nos trâmites finais; b) a formatação e oferta contínua de 5 (cinco) disciplinas em EaD disponíveis no AVEA a todos os alunos da universidade; c) a criação e a oferta semestral de cursos de capacitação continuada para professores, alunos e técnicos administrativos; d) a promoção de ampla discussão sobre a política de graduação da Universidade no que diz respeito à implementação da semipresencialidade nos cursos; e) a criação do Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede - PEAR, desdobramento deste projeto, no qual há a oferta de disciplinas e cursos na modalidade a distância para alunos e professores de toda a Universidade.

Até o final de 2016, 30 disciplinas estarão formatadas e disponibilizadas à comunidade acadêmica pelo PEAR. De 2013 a 2015, já foram ofertadas, de forma contínua, 5 (cinco) disciplinas (Cálculo Diferencial e Integral, Leitura e Produção Textual, Matemática Básica, Estatística Aplicada e Libras) e os resultados referentes a matrícula, concluintes, desistências e reprovações estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 7 – Disciplinas Ofertadas para alunos de 2013 a 2015

DISCIPLINAS	VAGAS	ALUNOS MATRICULADOS	CONCLUINTES (APROVADOS)	DESISTENTES/ REPROVADOS
Cálculo Diferencial e Integral	Demanda contínua	170	84	69 / 17
Leitura e Produção Textual	Demanda contínua	28	10	10 / 8
Libras	Demanda contínua	35	23	7 / 5
Matemática Básica	Demanda Contínua	53	46	3 / 4
Estatística	Demanda Contínua	50	39	5 / 6
Total			306	184
				87 / 35

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Outro resultado importante do projeto é a capacitação continuada em EaD. Para atender a demanda de expansão e interiorização da educação superior, a oferta de cursos em EAD e a capacitação de docentes e discentes para esta modalidade educacional são estratégicas.

Os quantitativos relativos aos principais cursos ofertados pelo CEAR para atender à política de formação continuada em EaD foram:

Quadro 8 – Capacitação Continuada de Professores via AVEA

CURSO	QUANTIDADE
Curso de Capacitação em Elaboração e Produção de Material Didático.	52
Curso de Formação de Tutores.	273
Total	325

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Além desses números, vale ressaltar o importante aporte e expertise vindos do Programa Anual de Capacitação Continuada – PACC (Convênio 033/2011 – UEG/UAB-CAPES), que permitiu a qualificação de 2030 profissionais em 9 cursos.

Numa universidade multicampi, com contextos diversificados e com nova estrutura curricular que proporciona a mobilidade discente, a gestão de seu percurso acadêmico e de sua graduação, a semipresencialidade é modalidade estratégica.

Dessa forma, a partir do atendimento à normatização externa e interna à Instituição e tendo em conta que a maioria dos cursos passaram a contemplar em seus projetos pedagógicos a possibilidade de oferta dos 20% da carga horária em atividades não presenciais, houve um aumento significativo de demanda para o CEAR em termos de capacitação para a semipresencialidade.

Assim, a partir do segundo semestre de 2015, a capacitação docente para atuação em disciplinas semipresenciais deu-se conforme quadro abaixo:

Quadro 9 – Professores capacitados / Disciplinas formatadas

OFERTA	NÚMERO DE CAMPUS	PROFESSORES CAPACITADOS / DISCIPLINAS FORMATADAS	DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS OFERTADAS
1ª turma	12	18	14
2ª turma	19	35	35
Total	31	53	49

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Ao se analisar esses resultados, verifica-se que muitos Campi e cursos ainda não aderiram à modalidade, o que pode ter-se dado por resistência à EaD, baseada na crença de que a modalidade poderá ocupar o espaço do presencial e, com isso, substituir ou reduzir o número de professores, ou ainda, por uma suposta precarização do trabalho docente.

Vale destacar que, além da capacitação, esses cursos objetivam desmistificar e contribuir para acabar com estigmas e estereótipos em relação à EaD e o uso das TDIC no interior da Universidade, destacando a importância do trabalho docente no planejamento, organização de material didático, metodologias, mediação da aprendizagem, uma vez que o professor é essencial no processo de ensino e aprendizagem, seja ele presencial, a distância ou semipresencial.

A primeira capacitação teve a participação de 22 (vinte e dois) Campi com a proposta de 71 (setenta e uma) disciplinas a serem ofertadas utilizando a semipresencialidade. Na segunda turma participaram 30 (trinta) Campi com a proposta de 106 (cento e seis) disciplinas.

Conforme apresenta o Quadro 9, na primeira turma, apenas, docentes de 12 (doze) Campi finalizaram a formatação de suas disciplinas e na segunda turma, docentes de 19 (dezenove) Campi concluíram este trabalho. Disso resulta que das 177 disciplinas propostas inicialmente pelos docentes dos vários Campi, somente 53 (cinquenta e três) disciplinas foram consideradas adequadas para a implementação no Ambiente Virtual e, ao final, somente 49 (quarenta e nove) foram efetivamente ofertadas.

A evasão justifica-se em função de algumas dificuldades apresentadas pelos próprios docentes, conforme as falas descritas:

Achei que fazer disciplina para a EaD era muito fácil, se soubesse não teria entrado. (DOCENTE A)

Não consigo dividir o tempo para disciplina, acho muito difícil trabalhar nesta modalidade. (DOCENTE B)

O planejamento é muito complicado, não entendo os formulários, nem sei como trabalhar o que já trabalho no presencial utilizando a EaD. (DOCENTE C)

No entanto, os 60 professores que conseguiram finalizar os cursos, mesmo não tendo formatado e ofertado as disciplinas, manifestaram-se favoráveis à implantação da semipresencialidade, como demonstram seus comentários:

A UEG precisa investir mais em termos de tecnologia para que possamos utilizar de forma adequada a EaD nos cursos presenciais. (DOCENTE D)

Acredito que a EaD pode ajudar os Câmpus a melhorar a oferta não só de disciplinas, mas de cursos também na modalidade EaD. (DOCENTE E)

Eu acredito na EaD e acho que ela pode melhorar a condição de alguns cursos presenciais, por isso, estou fazendo a capacitação e pretendo continuar. (DOCENTE F)

Acho que estes cursos ajudam muito todos os docentes que querem utilizar a tecnologia como ferramenta no ensino e aprendizagem. (DOCENTE G)

Os discursos refletem a necessidade do desenvolvimento de competências¹ pautadas na concepção de uma renovação da educação e habilidades em relação à “[...] cultura técnica: domínio mínimo de técnicas ligadas ao audiovisual e à informática, indispensáveis em situações educativas cada vez mais mediatizadas” (BLANDIN, 1990, p. 89, apud BELLONI, 2009, p. 87).

Assim, faz-se necessária a continuidade da capacitação, bem como a modificação da postura do professor para a “[...] atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias” (BELLONI, 2009, p.82).

Em resumo, com dificuldades e êxitos, o Projeto de Integração e Convergência entre as modalidades de educação presencial a distância permitiu o estabelecimento de diretrizes, ações e desdobramentos que consolidam a política de EaD na UEG. Nesse sentido, destacam-se:

- a. Elaboração e oferta de cursos de formação continuada em e para a EaD (atualmente 10 cursos, com 1625 alunos e 438 professores já capacitados).
- b. Elaboração de manuais de orientação e guias para o planejamento e elaboração do material didático em EaD na UEG.

¹ Cultura Técnica, Competência de comunicação, capacidade para trabalhar com método e capacidade para “capitalizar”, isto é, de traduzir e apresentar seus saberes (BELLONI, 2009, p. 87).

- c. Elaboração de Materiais Didáticos (atualmente 28 Livros Didáticos).
- d. Criação do Programa de Aprendizagem em Rede – PEAR e a construção e oferta contínua de disciplinas semipresenciais para atender os diversos cursos de graduação da Universidade (atualmente 5 disciplinas).
- e. Contribuição na regulamentação da política e institucionalização da Educação a Distância na UEG, inclusive com a criação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede, em substituição à Unidade Universitária de Educação a Distância - UnUEAD.
- f. Discussão do desenho organizacional do CEAR, reestruturação da Equipe Multidisciplinar e implantação da Equipe de Desenho Educacional, como suportes no planejamento de ações e orientações na criação de cursos/disciplinas, bem como na elaboração de materiais didáticos, definição de layout, iconografia e apresentação final de disciplinas formatadas.
- g. Incentivo ao conhecimento tecnológico aplicado ao ensino e aprendizagem e estímulo ao docente para estudo e pesquisa na modalidade.
- h. A utilização da EaD, por meio das TDIC, como possibilidade de redimensionamento do processo ensino-aprendizagem, sugerindo uma superação à perspectiva tecnicista, centrada em novas formas de ensino e aprendizagem, de atividades, de avaliações, trabalhando o saber e o fazer científico e tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Integração e Convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância, o aporte e expertise do PACC e o processo de Desenvolvimento Curricular propiciaram discussões sobre a EaD, com impactos positivos e desdobramentos para a Universidade Estadual de Goiás.

Nesse contexto, há uma nova forma de ver a Instituição e sua presença regional, novas funções do professor, nova cultura profissional e mudanças nos posicionamentos dos atores envolvidos. Tais mudanças provocadas, aguçadas pelas TDIC, acompanhadas de

transformações na vida da Universidade modificam as relações e as práticas educativas diante do conhecimento (IMBERNÓN, 2009).

O Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR/UEG tem grandes desafios quanto à institucionalização e consolidação da política de EaD na UEG, promovendo suas ações em consonância com a política de interiorização do ensino público de qualidade no Estado de Goiás.

Outro desafio posto recentemente, é fortalecer parcerias e contribuir com o desenvolvimento da Rede de EaD das Instituições de Ensino Superior que constituem a Associação Brasileira de Reitores de Universidade Públicas Estaduais e Municipais – ABRUEM. A Rede está em fase de estudo e regulamentação e a expectativa é que haverá intensa troca de experiências, produtos e serviços, que contribuirão com a institucionalização da modalidade nas Instituições envolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **PORTARIA N. 4.059/2004, de 10 de Dezembro de 2004**. Publicada no Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2004.

BRASIL. **DECRETO N. 5.622, de 19 de Dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei N. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União de 19 de dezembro de 2005.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BETTEGA, M. H. S. **A educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. de A. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva. In: **A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011 – 2020: Avaliação e Perspectiva**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsA N. 843**, de 19 de novembro de 2014. Anápolis/GO: UEG, 2014.



PARTE V

DIREITOS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

DO DIREITO À PRÁTICA DA ACESSIBILIDADE DIGITAL

experiências em cursos de educação a distância

Carla Santana
Manuela Pires Weissbock Eckstein
Maria Aparecida Crissi Knuppel

Carla Santana é Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora no Curso de Psicologia da Faculdade Guairacá. *E-mail:* pedagogicouab14@gmail.com

Manuela Pires Weissbock Eckstein é Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). *E-mail:* pedagoga.manuela@gmail.com

Maria Aparecida Crissi Knuppel é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). *E-mail:* knuppelc@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo desse texto é divulgar uma prática de acessibilidade e usabilidade digital em cursos oferecidos na modalidade a distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO. No contexto atual, discutir e refletir sobre como os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem têm sido pensados e criados para atender estudantes com necessidades educativas especiais é imprescindível.

Reconhecemos que já existem diferentes experiências no país sobre os atendimentos especializados, principalmente no ensino superior e na educação a distância, e divulgá-los também tem sido uma oportunidade de discussão.

Também percebemos, durante três anos de estudo, que práticas pedagógicas inclusivas na modalidade a distância precisam ser amplamente planejadas por uma equipe especializada no assunto. Mais do que isso, é importante que os estudantes inclusos sejam partícipes desse processo e que professores, tutores e equipe gestora tenham uma formação consistente para a efetivação da acessibilidade digital na educação a distância.

Nossa preocupação com a acessibilidade digital está incluída nas discussões desse texto, mas evidenciamos uma em especial: a organização didático-pedagógica das plataformas de ensino e de aprendizagem. Em relação a essa questão, mostramos como temos planejado e colocado em prática algumas ações para atendimento a alunos com necessidades educativas especiais matriculados em cursos ofertados pela nossa instituição.

DIREITO À ACESSIBILIDADE DIGITAL

De acordo com o Censo/IBGE 2010, existem, no Brasil, aproximadamente 45 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência. Nesta perspectiva, tornam-se emergentes medidas de acessibilidade arquitetônica, educacionais e digitais para atender esse público e garantir a qualidade de vida a todos, corroborando com a implementação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que entrou em vigor a partir de 02 de janeiro de 2016. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, fica instituído no Art. 1:

Diretrizes gerais, normas e critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva. (BRASIL, 2016, p. 1).

Dentre os fins previstos em lei, encontramos orientações sobre a acessibilidade arquitetônica, comunicação e também sobre a acessibilidade digital¹ com o uso das tecnologias assistivas que proporcionam liberdade de movimento e expressão, autonomia e qualidade de vida na sociedade contemporânea.

Uma das preocupações previstas no documento refere-se ao acesso à formação e à informação, com objetivo de promover a inclusão social e profissional, por meio da formação educacional continuada. Conforme o artigo 27 do Estatuto, que institui a educação como direito da pessoa com deficiência em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, para o pleno desenvolvimento dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, é preciso atender o sujeito respeitando os interesses e necessidades de sua aprendizagem.

Para garantir o acesso à formação, observamos que a prática educacional na educação a distância tem se constituído como importante recurso de formação continuada, por meio do Atendimento Educacional Especializado. A partir de ações como a acessibilidade digital, a flexibilidade curricular, de horários e o apoio de tutores especializados na área da educação especial, há uma crescente participação destes sujeitos no Ensino Superior.

Neste sentido, a acessibilidade digital na educação a distância tem se configurado como espaço fundamental de promoção da autonomia e qualidade educacional para as pessoas com deficiências, pois não proporciona a sistematização de conteúdos de modo engessado, tornando-se flexível e enriquecida pelas trocas interativas entre alunos, professores e tutores.

Assim, é preciso pensar para além das questões técnicas. Reconhecer o direito a diferentes formas de acessibilidade e usabilidade tecnológica se constitui em um desafio enorme para as instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade a distância,

1 A acessibilidade é um conceito que envolve tanto aspectos do espaço físico, o espaço em que vivemos, quanto do espaço digital (TORRES et. al, 2002, p. 83).

principalmente no que tange à constituição de uma equipe preparada para estudar, planejar e colocar em prática ações que realmente sejam úteis para os estudantes com necessidades educativas especiais.

No que se refere ao direito à acessibilidade digital, foi a partir da Lei Federal nº. 10.098/2000 que se instituiu o princípio do direito à informação. O Decreto nº. 5.296/2004, em seguida, implementou o uso de ferramentas que pudessem oportunizar a acessibilidade em portais, plataformas e sites do governo federal.

Sobre a acessibilidade digital, Dias (2003) a defende como a capacidade de ser um produto flexível o suficiente para atender às necessidades e preferências do maior número possível de pessoas, além de ser compatível com tecnologias assistivas usadas por pessoas com necessidades especiais. Portanto, qualquer pessoa, utilizando determinado tipo de tecnologia de navegação – navegadores gráficos, textuais, especiais para sistemas de computação móvel, por exemplo – deve ser capaz de visitar e interagir com qualquer site, compreendendo as informações nele apresentadas.

Após a assembleia da ONU em 2006, que reuniu 192 países, houve um fortalecimento de ações em prol da diversidade, prestando a todos os sujeitos um atendimento educacional de qualidade. Na Educação a Distância, esta questão não é diferente. Todos os dias discute-se sobre como realizar ações de manutenção e qualidade em prol de um Atendimento Educacional Especializado.

Diante dessa necessidade emergente, o Núcleo de Educação a Distância da UNICENTRO procura “[...] estar preparado para acolher a TODOS, sem impor condições, sem ‘SEs’ – se ele melhorar, se ele puder subir, se ele tiver condições” (GABRILLI, 2007, p. 2) e com vistas ao acolhimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, temos trabalhado e disponibilizado algumas Tecnologias Assistivas (TA)² para fomentar a autonomia de

2 No Brasil, o **Comitê de Ajudas Técnicas - CAT**, instituído pela **Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006**, propõe: *“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”* (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

estudantes na modalidade da Educação a Distância. “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH, 1993).

Nessa perspectiva de direito à informação, à acessibilidade e à usabilidade digital em cursos de educação a distância, mostramos a seguir como temos guiado nossos estudos e práticas sobre o tema.

A acessibilidade digital em cursos de educação a distância

O desafio do Núcleo de Educação a Distância da UNICENTRO - NEAD sempre esteve ligado à integração dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino superior, sem tirar destes a autonomia em seu caminho de aprendizagem. Assim, o contato dos discentes com tutores especializados na área, as adaptações didático-pedagógicas dos materiais e a interação digital com professores e colegas garantem a todos a igualdade de direitos e a qualidade do ensino e da aprendizagem, prevista desde a Declaração de Salamanca em 1994.

A valorização, na Declaração de Salamanca, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como princípio da cultura e identidade surda também é um dos indicativos que sustentam todo o planejamento e prática pedagógica nos cursos na modalidade a distância da UNICENTRO.

[...] meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (SALAMANCA, 1994, p. 6).

Evidenciando a preocupação em atender a demanda da comunidade surda, o NEAD/ UNICENTRO oferta atualmente o curso de Especialização em Libras (2015-2016), que atende aproximadamente 216 estudantes, professores das redes públicas, municipal e estadual. Entre os estudantes matriculados nessa especialização, contamos com a participação de pessoas com baixa visão e surdos, o que enriquece a vivência e a troca de experiências entre estudantes ouvintes e não ouvintes.

Mas não são apenas estudantes com baixa visão, cegos, ou surdos que são beneficiados com a preocupação de tornar as propostas de educação a distância da UNICENTRO acessíveis, operacionais e usuais. Estudantes autistas, por exemplo, ao serem matriculados em alguns dos cursos ofertados pelo NEAD/UNICENTRO também serão beneficiados pela acessibilidade proposta pelo núcleo. Pela ótica da AMA³, o autismo é definido como um distúrbio de comportamento instaurado por três aspectos:

1. Dificuldade de comunicação - caracterizada pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. [...].
2. Dificuldade de sociabilização - este é o ponto crucial no autismo, e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas. [...].
3. Dificuldade no uso da imaginação - se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Isto pode ser exemplificado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos. (MELLO, 2007, p. 20-21).

Quando se trata de estudantes com autismo de alto funcionamento, a EaD é um ambiente que pode motivá-los na produção de seus estudos, por meio da pesquisa e da autonomia no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nesse sentido, a proposta da Coordenação Pedagógica do NEAD/UNICENTRO é, antes de mais nada, respeitar a dificuldade de socialização e comunicação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e oportunizar um acompanhamento de um tutor com formação específica para atuar com esses estudantes. Assim, a flexibilidade de horários e de adaptação de atividades deverá ser adequada para a necessidade de sistematização da rotina dos estudantes com autismo, tornando acessível o processo de ensino e de aprendizagem.

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são igualmente beneficiados pela EaD, pois o processo de aprendizagem deve ser pautado em atividades diferenciadas

3 Associação de Amigos dos Autistas.

de pesquisa durante cada disciplina, por exemplo, potencializando o processo criativo destes estudantes. Sabemos que o Brasil tem um longo caminho a seguir no que tange ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes com AH/SD, conforme explicita o Conselho Brasileiro de Altas Habilidades/Superdotação (CONBRASD) e os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS). Neste aspecto, a Coordenação Pedagógica do NEAD tem potencializado em seu planejamento pedagógico perspectivas e propostas de flexibilização curricular para alunos com AH/SD. Sánches (1989) diz que é necessário e imprescindível que haja investimentos na elaboração dessas questões e isso requer, segundo o estudioso, além de organizar monitoria desses alunos quanto a questões ligadas a conteúdos, desenvolver suas habilidades socioafetivas por meio de interações mediadas. Outras intervenções necessárias seriam a organização de projetos extracurriculares usando o ambiente virtual de aprendizagem onde esses alunos estariam envolvidos.

Atualmente, o NEAD atende alunos surdos e cegos em seus cursos, mas o interesse em entender outras formas de inclusão educacional, como alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou alunos Altas Habilidades/Superdotação, se constitui em uma antecipação ao atendimento.

Reconhecemos, nesses últimos três anos, que teríamos então que planejar e colocar em prática tudo que o estávamos estudando sobre esse atendimento educacional especializado e disso surgiu a experiência que hoje estamos apresentando nesse texto. A seguir, mostramos um pouco do trabalho que temos realizado em relação à acessibilidade e usabilidade digital da plataforma Moodle.

A acessibilidade digital em cursos de educação a distância na Unicentro: o trabalho na plataforma Moodle

Essa seção trata das experiências com a acessibilidade digital em cursos de educação a distância da UNICENTRO. Hoje, o Núcleo de Educação a Distância da UNICENTRO – NEAD, por meio da Coordenação Pedagógica, é responsável por pensar diferentes recursos tecnológicos acessíveis na rede para oportunizar uma maior qualidade de interação virtual para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, principalmente para

aqueles estudantes cegos e/ou surdos, com deficiência intelectual e deficiências motoras.

As iniciativas de acessibilidade digital e de tecnologia assistiva do NEAD-UNICENTRO têm sido criadas desde 2013 em cursos oferecidos pela instituição. Com a oferta de dez novos cursos de pós-graduação e de um de graduação em 2014, o atendimento a alunos com algum tipo de deficiência fez com que o NEAD tivesse que, além de oferecer acessibilidade digital, pensar no atendimento individual e presencial dos estudantes por meio de medidas de atendimento às Necessidades Educacionais Especiais, bem como da acessibilidade e usabilidade na plataforma de aprendizagem Moodle. O NEAD também tem se dedicado a adaptar os materiais didáticos para torná-los mais funcionais para estudantes com algum tipo de necessidade educativa.

A adaptação dos materiais didático-pedagógicos é produzida a partir do uso de tecnologias assistivas (relembrando, TA's) com o objetivo de ampliar o campo de atuação dentro da educação a distância. Nesse sentido, as TA's são hoje efetivadas por meio de vídeos com tradução em libras, áudio descrições de imagens e textos, legendas em videoaulas e áudios de acessibilidade. Apoiados em Portugal (2007), a Coordenação Pedagógica do NEAD/UNICENTRO estuda formas de desenvolver melhores opções didáticas e técnicas para amenizar e neutralizar as deficiências e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no decorrer dos cursos a partir da operacionalização de componentes técnicos e materiais tecnológicos.

Neste contexto, o objetivo da equipe de pedagogos especialistas na área da educação inclusiva da Coordenação Pedagógica é apresentar como é organizada a proposta de acessibilidade digital do ambiente virtual de aprendizagem - AVA/Moodle da UNICENTRO, bem como dos materiais didáticos disponíveis aos estudantes.

Os conceitos provenientes da arquitetura pedagógica dos cursos ofertados pelo NEAD/UNICENTRO sempre estiveram alicerçados aos princípios teórico-práticos que dinamizam a acessibilidade digital, tanto da plataforma quanto dos materiais didáticos disponibilizados aos alunos.

A arquitetura pedagógica de um curso em Educação a Distância precisa de um constante processo de planejamento que considere diferentes aspectos, dentre esses se destaca: a concepção pedagógica, o currículo, os planos de ensino, a formação continuada de docentes e tutores, o suporte da equipe multidisciplinar, os serviços oferecidos aos estudantes. Tais pontos são a ancoragem para um processo de ensino e aprendizagem eficiente e auxiliam na operacionalização dos aspectos pedagógicos, tecnológicos e organizacionais dos cursos. (KNUPPEL; ECKSTEIN, 2013, p. 1).

Nesse sentido, pensar a arquitetura pedagógica de cursos oferecidos na modalidade a distância requer uma atenção especial no que cerne à acessibilidade digital do material a ser disponibilizado. Não basta, portanto, que sejam apenas indicados softwares acessíveis, é preciso criar opções de usabilidade aos usuários, e isto significa que:

[...] dentro dos conceitos da engenharia de software, [o software acessível] pode ser entendido como um requisito de qualidade que representa a capacidade da ferramenta, sistema ou software, de ser entendível, de ser utilizável e atrativo para o usuário, quando usado sob condições específicas. (MOREIRA, 2011, p. 5).

Diante da necessidade de usabilidade, o NEAD/UNICENTRO identificou vários alunos que utilizam softwares de leitura de tela e, nesse sentido, foi necessário organizar o material no ambiente virtual de aprendizagem - AVA de tal forma que não houvesse ruídos na leitura do material por esses softwares, por exemplo.

A medida de acessibilidade adotada pela Coordenação Pedagógica para inserção do material na Plataforma Moodle da UNICENTRO foi repassar o conteúdo textual do mapa da disciplina⁴ para o bloco de notas⁵, para retirar a formatação original do texto, de modo que a leitura ficasse clara durante a utilização dos softwares leitores. Estes usualmente fazem a leitura por meio da linguagem HTML, que identifica corretamente os termos. Nas Figuras 1 a 4, demonstramos o passo a passo do mapa da disciplina ao software de limpeza da formatação, até a inserção via linguagem HTML na plataforma Moodle da UNICENTRO.

4 Planejamento da disciplina desenvolvido pelo professor conteudista.

5 Um dos *softwares* utilizado pela equipe da Coordenação Pedagógica é o Notepad. Ele está disponível em: <<http://notepad.yanobs.com/pt/>>.

Figura 1 – Texto de apresentação da disciplina



Oi, Seja Bem vinda(o) ao mundo da Escrita de Língua de Sinais. A disciplina Escrita de Língua Brasileira de Sinais oferece uma abordagem interativa à disciplina Língua de Sinais no sentido de incorporar a prática da escrita dos sinais ao conhecimento da língua. Apresenta-se aos alunos a oportunidade de conhecer, aprender e discutir os aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais da pessoa surda para adquirir o vocabulário em Libras e de pensar como oportunizar a aquisição do sistema de escrita da língua brasileira de sinais pela percepção, entendimento e compreensão dos códigos próprios dessa escrita e do trabalho prático com ela. Inclui a prática na aprendizagem da leitura na escrita de língua de sinais brasileira, compreensão de diálogos e interpretação de textos. Em cada prática, haverá manual de Escrita de Língua Brasileira de Sinais para exercer várias atividades bem divertidas. Haverá avaliação em Escrita de Língua de Sinais Brasileira com resposta em Escrita de Língua de Sinais Brasileira!! Em caso das dúvidas, poderemos nos interagir através do Fórum Tira-Dúvidas.

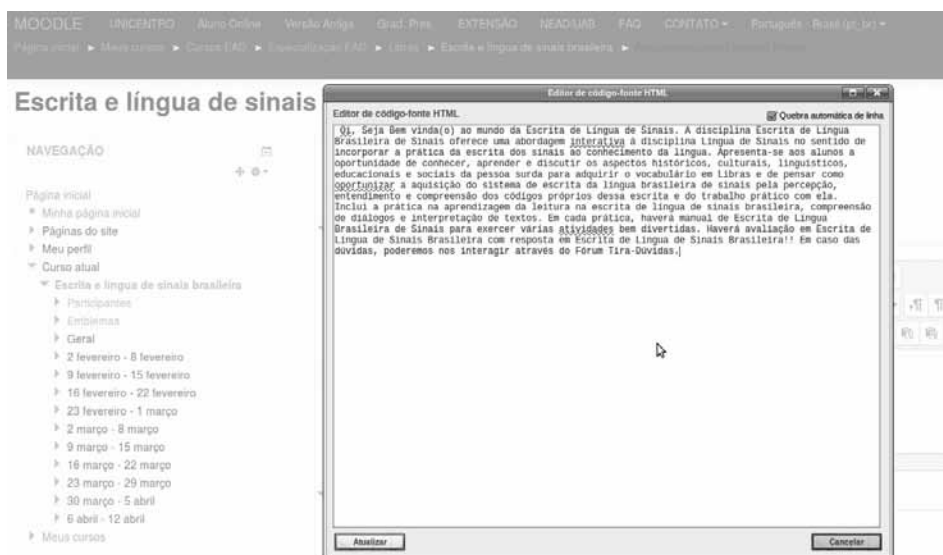
Fonte: Mapa da disciplina de Escrita de Língua de Sinais - UNICENTRO (2016).

Figura 2 – Bloco de notas



Fonte: Yanobs Online (2016).

Figura 3 – Texto de apresentação da disciplina em editor de código-fonte HTML.



Fonte: Moodle UNICENTRO (2016)

Questões sobre a acessibilidade de plataformas de ensino e de aprendizagem são anunciadas como imprescindíveis para o sucesso de qualquer design instrucional em EAD:

Um dos maiores problemas para a acessibilidade, introduzido no recente cenário da web e que afeta principalmente usuários com deficiência visual, é o emprego de tags do HTML com um papel semântico diferente daquele para o qual foram concebidas. Em geral, essa “ressignificação” das tags tem sido empregada por desenvolvedores de aplicações web que combinam tecnologias como o HTML, o CSS e o JavaScript para a construção de componentes visuais ricos (emulando a aparência e o funcionamento de componentes similares presentes em sistemas desktop). (GHELARDI; OTSUKA; KAWAKAMI, 2012, p. 4).

Figura 4 – Texto de apresentação da disciplina



Fonte: Moodle UNICENTRO (2016).

Pensando em todas essas questões e em parceria com o Núcleo de Produção Audiovisual do NEAD, disponibilizamos o que chamamos de áudios de acessibilidade. Todo o texto postado na plataforma, seja na introdução da disciplina ou na atividade proposta pelo professor, é transformado também em áudio. Ele é um arquivo do tipo player postado de forma que possa ser lido na própria plataforma, sem precisar acionar uma nova página na internet ou um repositório de áudios externo à plataforma, como mostramos na Figura 5.

Figura 5 – Áudio de acessibilidade



Fonte: Moodle UNICENTRO (2016).

Moreira (2011, p. 8) valida essa prática do design instrucional dos cursos de EAD da UNICENTRO:

A TIC pode fomentar a utilização de tecnologias de assistência e atuar de modo a romper barreiras tecnológicas e de arquitetura da informação que podem impedir que determinadas pessoas tenham acesso a uma informação de qualidade. Essas práticas se referem ao desenvolvimento de funcionalidades ou aplicativos que representem uma rica experiência interativa e que possam, por exemplo: (i) reconhecer fala e aceitar comandos de voz, de modo a substituir dispositivos físicos, (ii) ampliar as informações contidas na tela, para facilitar a sua visualização, (iii) traduzir páginas por meio de mecanismos de internacionalização, (iv) realizar a leitura e interpretação do conteúdo para língua de sinais, como o projeto Rybená⁶, e (v) utilizar a tecnologia de atores virtuais.

Além dos áudios de acessibilidade para os alunos surdos, disponibilizamos a tradução das videoaulas em Libras - Língua Brasileira de Sinais, bem como legendas nos vídeos (Figura 6).

Figura 6 – Libras e legendas



número 3, nós vamos trabalhar um
pouco sobre o método clínico.

ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS - Metodologia do Trabalho Científico - Unidade 3 - LIBRAS

Fonte: Canal do NEAD/UNICENTRO/UAB no Youtube (2016).

E, por fim, os alunos contam com tutores especializados no atendimento educacional especializado, como intérpretes de LIBRAS, que prestam o atendimento individual e presencial para os alunos surdos e também para alunos com baixa visão ou cegos.

6 É um recurso de tecnologia assistiva capaz de traduzir textos do português para LIBRAS e de converter português escrito para voz falada no Brasil, oferecendo às pessoas com necessidades especiais a possibilidade do entendimento dos textos na internet. Disponível em: < <http://www.rybena.com.br/site-rybena/conheca-o-rybena>>.

Sobre isso, podemos dizer que a relevância do trabalho em prol da acessibilidade e usabilidade digital está em consonância com a interpretação de Santarosa et al. (2002) quando diz que:

Pela mediação das ajudas técnicas, potencialidades de sujeitos anteriormente colocados na exterioridade dos espaços culturais conquistam visibilidade e, o processo de inclusão de todos efetivamente passa a ser desencadeado. (SANTAROSA et al. 2002, p.532).

Para efetivar esse processo de inclusão digital dos estudantes com NEE, o NEAD/UNICENTRO articula o Atendimento Educacional Especializado com o apoio da equipe do PIA – Programa de Inclusão e Acessibilidade que auxilia a Coordenação Pedagógica do NEAD na adaptação de materiais para eficiência do Atendimento Educacional Especializado os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para potencializar o processo de acessibilidade e usabilidade digital, o NEAD está traçando algumas metas de atendimento educacional especializado, que devem ser atingidas nos próximos anos. Como ainda há muito o que fazer para garantir o atendimento às necessidades específicas de cada estudante, a proposta pedagógica pensada pela Coordenação Pedagógica do NEAD/UNICENTRO está centrada nas seguintes ações:

Meta 1: para estudantes com baixa visão⁷, a impressão do material didático deverá ser feita com letras ampliadas, grafado em negrito. Além disso, a proposta também é disponibilizar aos estudantes com baixa visão aplicativos como a lupa virtual para uso de leitura em tela⁸;

Meta 2: disponibilizar computadores com pranchas de comunicação (com palavras e letras) acessíveis nos polos de atendimento com tutores habilitados;

Meta 3: disponibilizar mouses e teclados adaptados para facilitar a comunicação e interação dos estudantes com deficiência motora;

7 Baixa visão (acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica).

8 Por exemplo, o Virtual Magnifying Glass 3.7. Disponível em: <<http://magnifier.sourceforge.net/>>

Meta 4: utilizar gravadores de áudio, televisão com lupas manuais e eletrônicas, material gráfico (mapas, figuras) texturizado, reglete, sorobã, computadores com busca em áudio e utilização de softwares acessíveis⁹;

Meta 5: utilizar livros com áudio descrição ou em Braille, produzidos pelo NEAD/UNICENTRO e também disponíveis no repositório institucional da instituição e também em sites importantes, como o da Universidade Falada¹⁰;

Meta 6: para pessoas com deficiência motora grave, pode-se disponibilizar softwares com comando de voz, que são excelentes aparatos tecnológicos para o AEE. Neste aspecto, o software OCR é um recurso importante não apenas para estudantes cegos, mas para pessoas com deficiência motora severa, uma vez que o *Optical Character Recognition* pode transformar páginas impressas em texto, substituindo a digitação manual. O uso de áudios e vídeos podem substituir os textos nas atividades das disciplinas da EAD.

Nesse sentido, o NEAD/UNICENTRO tem se dedicado à promoção da qualidade educacional para as pessoas com deficiências e pretende continuar com um grupo de gestores na Coordenação Pedagógica, habilitados para poder estudar e planejar ações que se efetivem na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos apontam que é preciso ir além de apenas reconhecer o direito à informação e à acessibilidade digital de alunos com necessidades educativas especiais. É preciso que as universidades, como foi o caso desse relato, estejam preparadas para

9 OCR (*Optical Character Recognition*). Tecnologia que permite reconhecer caracteres de texto em imagens, transformando-os em texto editável, scanners, impressoras em Braille. Outros softwares utilizados para acessibilidade dos estudantes cegos são os leitores de tela, por exemplo, o Dosvox. Esse pode ser baixado gratuitamente pelo link da UFRJ: < <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>>. Além destes, ainda há os softwares de Braille que podem ser baixados livremente pelo site da Rede Saci da USP. Disponível em: <<http://saci.org.br/>>.

10 Áudio-descritivos do conteúdo da plataforma textos, imagens e atividades. Disponível em: <<http://www.universidadefalada.com.br/audiolivros-gratis-audio-livro-gratuito.html>>.

verdadeiramente assumir o compromisso de construir estratégias de inclusão digital. Isso, ao nosso olhar, promove um ambiente de estudo e reflexão constante sobre o cenário em que nos encontramos.

Para tanto, não basta apenas darmos acesso a equipamentos ou softwares acessíveis, é preciso reconhecer que práticas pedagógicas devem ser pensadas e colocadas, como o próprio nome já remete, em prática. Antes que um desenvolvedor de sites e plataformas na web pense o layout e design de um AVA, por exemplo, é preciso conhecer e aplicar as diretrizes de acessibilidade e usabilidade digital.

Nesse mesmo caminho, está o papel do designer instrucional ou do pedagogo ao pensar sobre a criação dos espaços de aprendizagem, sobre o que deve ser acessível e como deve ser, que recursos devem estar disponíveis para que os alunos com necessidades educativas especiais ou que merecem um atendimento especializado, como é o caso de estudantes autistas, com altas habilidades ou superdotação, se apropriem da proposta didática dos professores conteudistas.

Desse modo, embora reconheçamos que a preocupação com a acessibilidade em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem é algo necessário e imprescindível nesse momento, isto não basta: muitos estudos precisam ser lançados e divulgados para que todas as experiências práticas e teóricas sejam referendadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <<http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2000/lei10098.html>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 03**, de 07 de maio de 2007. Institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/o-gov.br/legislacao/portaria-no-03-de-07-de-maio-de-2007>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho 2015. Institui o Estatuto do Portador de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

DIAS, C. **Usabilidade na Web**: criando portais mais acessíveis. Rio de Janeiro: Alta Books, 2003.

GABRILLI, M. **Quem é deficiente**: a cidade ou as pessoas que tem uma limitação física ou sensorial? Disponível em: <<https://movimentoinclusaolegal.wordpress.com/2010/09/07/artigo-publicado-na-revista-do-advogado-discute-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-texto-de-2007-tao-atual/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GHELARDI, A.; OTSUKA, J. L.; KAWAKAMI, C. Acessibilidade na Educação a Distância: desenvolvimento de um player de mídia acessível utilizando HTML5 e WAIARIA e sua integração com o Moodle. In: **Anais do 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação** (SBIE 2012). Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://cbie2012.nce.ufrj.br/>> Acesso em: 10 jan. 2016.

KNUPPEL, M. A. C.; ECKSTEIN, M. P. W. **A arquitetura pedagógica dos cursos a distância da Unicentro**: o ambiente virtual de aprendizagem como campo de prática pedagógica. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114323.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo**: Guia prático. 6 ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MOREIRA, J. R. **Usabilidade, Acessibilidade e Educação a Distância**. Universidade Católica de Brasília. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/trabalhos1.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

RADABAUGH, M. P. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities**- A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993. Disponível em: <<http://www.ccclivecaption.com>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SANTAROSA, L. M. C.; CARNEIRO, M. L.; PASSERINO, L.; GELLER, M.; CONFORTO, D. **Formação de Professores**: referências na construção da acessibilidade para ambientes virtuais de educação a distância. Revista Educação (Porto Alegre). V. 3, p. 531-545, 2007.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; ALVES, J. B. da M. A acessibilidade à informação no espaço digital. In: **Ciência e Informática [online]**. 2002, vol.31, n.3, pp. 83-91. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652002000300009>. Acesso em: 10 jan. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação** – Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

MUSICOTERAPIA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

*reflexões e diálogos na formação continuada por
meio da extensão universitária*

Gustavo Schulz Gattino
Solange Cristina da Silva

Gustavo Schulz Gattino é Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* gustavo.gattino@udesc.br

Solange Cristina da Silva é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* solange.silva@udesc.br

INTRODUÇÃO

A inclusão hoje é um fato, se não em alguns espaços e em algumas práticas de forma efetiva, é consistente na legislação e nas pesquisas. Essa conquista no que concerne a inclusão trouxe algumas demandas de formação de profissionais de diversas áreas, bem como algumas dificuldades, dentre as quais destacamos a falta de acessibilidade. Acessibilidade é aqui entendida de forma ampla, incluindo não somente os aspectos arquitetônicos, mas também a acessibilidade atitudinal, instrumental, programática, comunicacional e metodológica, como abordados por Sassaki (2009). Deste modo, para incluir as pessoas com deficiência é imprescindível a acessibilidade e, assim, os espaços devem ser reinventados e as atitudes ressignificadas.

Sabemos que o tema relacionado à inclusão das pessoas com deficiência tem espaço reduzido e até inexpressível na academia, o que reflete os ideais normocêntricos da sociedade dominante. Discordantes deste contexto, nos apoiamos na extensão universitária e na Educação a Distância para preencher essa lacuna, tanto interna quanto externa, e reafirmamos a importância do cumprimento do papel social da Universidade. Considerando esses aspectos e a Universidade como importante espaço de produção de conhecimento e ao mesmo tempo articuladora e promotora das ações na área da inclusão, trazemos nesse texto a discussão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a Musicoterapia, que foram temas centrais na formação continuada de cursos de extensão na modalidade presencial e a distância, desenvolvido pelo LEI – Laboratório de Educação Inclusiva do Centro de Educação a Distância /UDESC em parceria com o Centro de Artes/UDESC no ano de 2015. Neste ano, tivemos dois cursos que abordaram essa temática. O primeiro, denominado “O Estudante com autismo na escola”, com carga horária de 40 horas, desenvolvido na modalidade a distância, tendo como público profissionais da educação e estudantes de graduação, discutiu conceitos, métodos de ensino e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de crianças com TEA. O segundo, complementar ao primeiro, intitulado “Música para pessoas com autismo”, com carga horária de 8 horas, oferecido em parceria com o CEART/UDESC na modalidade presencial, para educadores, terapeutas, familiares e estudantes de graduação, abordou conceitos e a importância do uso da música no trabalho com crianças com TEA. Considerando essas ações de extensão

desenvolvidas visando mais especificamente à formação docente, esse texto, que é um relato de experiência dessas ações, aborda temas relacionados aos referidos cursos. Assim, traremos uma breve discussão sobre deficiência e inclusão, sobre Transtorno de Espectro do Autismo e, por último, sobre a importância da musicoterapia no desenvolvimento da criança com TEA.

DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

O processo de inclusão vem se fortalecendo no Brasil principalmente com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Decreto 6949/2009. Este documento traz o reconhecimento que “a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta 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, 2009, p. 01). Sabemos que os aportes legais que defendem os direitos pela inclusão no Brasil são vários. Podemos citar, dentre outros, o mais recente: a Lei n. 13.146/2015 “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015, p. 01). Se o problema não é a falta de leis que garantam a inclusão, o que faz que essa inclusão tão almejada não esteja efetivada integralmente na prática?

Em entrevista, Bruno Sena Martins (MORAES, 2009, p.01), relata que:

No que às políticas públicas de inclusão diz respeito, problematizar a relação entre os níveis micro e macro implica reconhecer os limites das abordagens vigentes: abordagens reabilitacionais, centradas na pessoa com deficiência, pouco afeitas a confrontar a sociedade mais ampla com os direitos das pessoas com deficiência. Entendo, portanto, que efetividade das políticas públicas depende de uma mudança de ordem paradigmática, só assim seria possível subverter um quadro cultural, o nosso, onde as pessoas com deficiência tendem a ser agrilhoadas a preconceitos fatalistas e onde os itinerários de inclusão frequentemente resultam de uma lógica marcada pelo paternalismo caritativo. Michael Oliver, sociólogo e importante ativista na emergência do “modelo social da deficiência”, sintetizava esta percepção generalizada com extrema

acuidade: 'Percebe-se, tanto nas interações sociais como nas políticas sociais, o presente domínio de uma visão individual e trágica da deficiência' (OLIVER, 1990, p. 3).

É preciso criar uma cultura inclusiva e para tanto entender o conceito de deficiência como resultado das interações estabelecidas entre pessoas com deficiência e as barreiras da sociedade, abordado no Decreto 6949/2009. Este conceito vai ao encontro da perspectiva do modelo social da deficiência defendida por Diniz (2003, p. 01), que diz que "deficiência é toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade". Desta forma, no modelo social, o problema da deficiência está localizado na relação com a sociedade e não focalizada no indivíduo com lesão; a incapacidade está na sociedade que não consegue responder as demandas e necessidades dos diferentes sujeitos. Deste modo, não se pode pensar a deficiência de forma isolada, mas articulada com as múltiplas características sociais que constitui o sujeito na relação com o contexto social.

Concordamos com Rezende (apud LITTO; FORMIGA, 2009, p. 138) quando diz que,

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.

Consideramos que a inclusão, dentro desse novo paradigma a ser construído (sugerido acima por Rezende), deva resultar numa reestruturação nos espaços e nas atitudes, bem como a inserção de novos recursos, conforme proposto pelo Desenho Universal para Aprendizagem (CAST, 2013). O Desenho Universal para Aprendizagem (*Universal Design for Learning - UDL*) traz referências para que se possa ultrapassar as barreiras no processo ensino-aprendizagem e os currículos rígidos, propondo um modelo para todos (SILVA; SOUZA, 2015, p. 06). Assim, devemos propor uma estruturação do ambiente, tornando-o flexível, bem como repensar as atitudes, para que possamos contemplar os diferentes perfis e as especificidades de cada sujeito, independente de esta estar ligada à sua condição física ou cognitiva, como no caso das deficiências.

Nosso foco de reflexão neste texto são o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a Musicoterapia. Assim, abordaremos a seguir reflexões sobre esses temas.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: REFLEXÕES PRELIMINARES

A história do autismo é engendrada por violência, segregação e confusões diagnósticas, visto que era compreendido no âmbito das doenças mentais e tratado como tal. Foi somente na década de 40, com o psiquiatra Leo Kanner, que a palavra autista, até então entendida como um “sintoma”, passa a ser compreendida como uma “síndrome” (GRINKER, 2010). Na resenha do livro “Autismo: um mundo obscuro e conturbado” de Grinker (2010), feita Fleischer (2012), aponta-se que foi Leo Kanner (1894-1981) que “descreveu o autismo e mudou o quadro de ‘sintoma’ para ‘síndrome’. Já Hans Asperger (1906-1980), também na década de 1940, “passou a usar o termo autismo para um ‘espectro de distúrbios”, pois estava “convencido de que o autismo era resultado de uma relação entre fatores biológicos-genéticos-e fatores ambientais”. Assim, de acordo com a referida autora, “o primeiro ‘foi o pai do autismo como distúrbio diagnosticável’, enquanto o segundo, ‘o pai do autismo como espectro de diferentes estados’ (p.70)” (apud FLEISCHER, 2012, p. 232).

A padronização diagnóstica do autismo é feita pelo DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais). O mais atual é o DSM 5, que trouxe uma alteração significativa na classificação do autismo quando comparada aos anteriores e que aponta que o autismo passa a ser Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para dar o entendimento do conjunto de condições que o compõe, “reconhecendo a natureza dimensional desse conjunto de condições que fazem parte do espectro e as controvérsias em relação ao diagnóstico diferencial entre elas”. (ZANON; BACKES; BOSA, 2014, p. 25).

O autismo é um transtorno desenvolvimental. Nas palavras de Zanon, Backes e Bosa (2014, p.25),

De acordo com a nova versão do manual, as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas

áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013).

Essa condição deve estar presente desde a infância com prejuízos no desenvolvimento do indivíduo no decorrer de sua vida, com intensidades e qualidades variadas. Ainda de acordo com Zanon, Backes e Bosa (2014, p. 25),

Atualmente, o TEA é compreendido como uma síndrome comportamental complexa que possui etiologias múltiplas, combinando fatores genéticos e ambientais. (RUTTER, 2011). Até o momento, as bases biológicas que buscam explicar a complexidade do transtorno são apenas parcialmente conhecidas e, por isso, a identificação e o diagnóstico do transtorno baseiam-se nos comportamentos apresentados e na história do desenvolvimento de cada indivíduo. (BARBARO, 2009; DALEY, 2004).

Há um número crescente de crianças diagnosticadas com TEA, a nível mundial (ZANON; BACKES; BOSA, 2014). Dentro desse contexto, cada vez mais crianças com TEA estão acessando o ensino regular. Entretanto, de acordo com Cintra, Jesuino e Proença (2011, p. 74), “a preocupação com a inclusão do aluno com autismo no ensino comum é recente, justificando assim o número reduzido de pesquisas realizadas”. Há poucos estudos relacionados aos estudantes com autismo e, menos ainda, ao estudante com autismo no ensino superior, o que faz com que esses estudantes muitas vezes não tenham um ensino adequado às suas especificidades, levando a possíveis evasões. A premissa legal é clara: a educação é para todos e, a LDB – Lei 9394/96 (BRASIL, 2015, p. 21), em seu artigo 59º, firma que “os sistemas de ensino asseguram aos educandos com necessidades especiais: I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”; mas a lei por si só não garante a aprendizagem e a permanência destes alunos no processo educacional.

A Lei n. 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução, promulgada em 2012, foi um grande avanço. Essa lei reconhece o transtorno do espectro autista como deficiência e legitima assim a pessoa com esse transtorno como tendo os mesmos direitos das pessoas com deficiência, reforçando a perspectiva inclusiva como princípio do trabalho com essas crianças. Entretanto, sabemos que a efetivação desta lei, como de outras, ainda é um desafio.

É destaque entre os pesquisadores a importância da intervenção precoce para o desenvolvimento da criança com autismo. A música é uma grande aliada no trabalho com crianças com TEA e possibilita ganhos significativos no seu desenvolvimento. Por isso, colocamos este ponto como foco de discussão a seguir, um dos temas trabalhados pelo professor Gustavo S. Gattino no curso “Música para pessoas com autismo”.

A MUSICOTERAPIA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O tratamento musicoterapêutico busca o desenvolvimento e/ou restauração de funções e potenciais de um indivíduo através da música (RODRIGUES, 2015). Esses potenciais se desenvolvem a partir de um processo terapêutico dentro da relação paciente-terapeuta que é mediado pelas experiências musicais. As experiências musicais usadas em musicoterapia são a improvisação musical, a composição musical, a re-criação de canções e a audição musical (ARAUJO et al, 2014). A musicoterapia possibilita a ação do paciente dentro da estrutura temporal da música. Ela oferece oportunidades de autoexpressão e de experiências criativas dentro das capacidades do indivíduo. Ela possibilita experiências de comunicação e interação entre pares sem a necessidade do discurso verbal (GASTON et al., 1968). As sessões de musicoterapia para crianças com autismo têm a duração média de 30 minutos e são realizadas principalmente de forma individual.

A musicoterapia torna-se extremamente importante para o desenvolvimento das crianças com autismo, visto que esses indivíduos apresentam um melhor processamento para a música em relação à fala, bem como apresentam uma certa superioridade no processamento musical em comparação com indivíduos típicos (ALLEN et al, 2009; SAMSON et al, 2011; ALLEN et al, 2013). As suas características auditivas são semelhantes a algumas características visuais descritas no autismo (QUINTIN et al., 2012). Estes indivíduos apresentam na audição uma facilidade para processar informações espaciais e concretas, a organização lógica de melodias e sequências musicais através do tempo. Essa organização ocorre a partir de elementos como ritmo, contorno melódico e harmonia, por exemplo. Crianças com autismo apresentam melhor precisão para a identificação de alturas sonoras

dentro de um espectro sonoro (QUINTIN et al, 2012). Ao mesmo tempo, elas identificam com maior facilidade a direção do contorno melódico. Dessa forma, há evidências de uma percepção e memória musical acima da média em autistas. No autismo, há uma diminuição dos níveis de atividade do córtex auditivo secundário (SAMSON et al, 2011). Os sons da fala deveriam ser processados nessa região. No entanto, são processados principalmente no córtex auditivo primário (que tem como principal tarefa o processamento da música). Por essa razão, há um maior interesse por sons relacionados à música.

Pode-se dizer que no autismo a percepção de emoções através da música acontece dentro da normalidade (HEATON; ALLEN, 2009). O trabalho de Allen e colaboradores apontou (através de uma avaliação fisiológica pela pele) que as respostas emocionais de crianças com e sem autismo são muito parecidas para diferentes tipos de música quando estas são expostas a peças musicais que as pessoas consideram alegres ou tristes, por exemplo (Allen et al., 2013). Outro estudo realizado com crianças autistas de alto funcionamento mostrou que as crianças com autismo realizaram a nomeação de sentimentos como alegria, tranquilidade e tristeza de forma semelhante a pessoas sem autismo (QUINTIN et al, 2011). Nesse estudo, os participantes deveriam adivinhar o sentimento correto associado à música.

O processamento musical é compreendido por diversas estruturas neurais tais como os neurônios espelho, por exemplo (WAN et al, 2010). Os neurônios espelho estão relacionados com empatia e imitação. Esses neurônios estão afetados no autismo. Entretanto, para a compreensão de estímulos musicais esses neurônios funcionam dentro da normalidade. Nesse sentido, há uma compreensão do conteúdo emocional da música. Regiões como a amígdala e o córtex orbitofrontal (também afetadas nas funções socioemocionais no autismo) apresentam um papel fundamental no processamento musical e, por isso, o estímulo musical poderá sobrepor uma área afetada e influenciar o seu funcionamento atingindo consequências não musicais positivas (GATTINO, 2009).

Entre as práticas usadas no contexto da musicoterapia para crianças com autismo, destaca-se a musicoterapia improvisacional. A musicoterapia improvisacional foca no uso da improvisação musical (BRUSCIA, 2000) durante as intervenções (GERETSEGGER et al, 2012) com o intuito de criar um espaço seguro de relação onde terapeuta e paciente possam ter confiança mútua para interagir e desenvolver potenciais. Essa prática visa

desenvolver principalmente a comunicação social com as crianças com autismo partindo de processos como ressonância (produção de sons entre duas ou mais pessoas com certa convergência), sincronia (produção de sons na mesma direção) e reciprocidade (criação de um diálogo musical com perguntas e respostas musicais entre os seus participantes). A partir do estímulo da comunicação social, o musicoterapeuta desenvolve outros domínios tais como a cognição, habilidades sensoriais e aspectos emocionais (PLAHL, 2007).

A improvisação musical pode ser considerada um conceito simples, em função de consistir num fazer musical livre utilizando a voz, movimentos ou instrumentos musicais (BECKSTEAD, 2013). Uma análise mais aprofundada pode indicá-la como uma atividade complexa por reunir elementos de criatividade, espontaneidade, assim como o planejamento e raciocínio lógico. Ela pode ser interpretada como um processo espontâneo de geração, seleção e execução de novas sequências auditivo-motoras, envolvendo processos analíticos durante a utilização do raciocínio lógico para a combinação de sons (BECKSTEAD, 2013). Além disso, representa um processo criativo que requisita a exploração e experimentação de diferentes sons. O uso da produção musical espontânea (como é o caso da improvisação musical) apresenta vantagens em relação ao tocar algo já aprendido em função da ativação de áreas diferentes do cérebro (BECKSTEAD, 2013). Ao tocar algo aprendido, são ativadas porções laterais do córtex pré-frontal que estão envolvidas em tarefas de planejamento, implementação gradual de tarefas e resolução de problemas de esforço. Na improvisação musical, são ativadas partes do córtex pré-frontal medial (MPFC) que estão associadas com múltiplas funções cognitivas na busca de objetivos comportamentais e com a manutenção de um conjunto fundamental de intenções durante a execução de uma série de diversas sub-rotinas de comportamento (BECKSTEAD, 2013). Esse processamento cognitivo se refere aos processos de meditação, sonhar acordado e com a complexa realização de várias tarefas ao mesmo tempo durante um grande período de tempo.

A aplicação da improvisação musical pode ocorrer de diversas formas em musicoterapia, mas, basicamente, estas formas podem ser divididas em duas categorias: improvisação livre e improvisação dirigida (KIM; WIGRAM; GOLD, 2009). Enquanto a improvisação livre permite que o indivíduo escolha as estruturas (rítmicas, melódicas e harmônicas) que pretende utilizar, na dirigida o indivíduo recebe orientações e subsídios (o terapeuta

sugere ritmos ou sequências musicais) para realizar a criação musical. A musicoterapia improvisacional pode ser orientada a partir de diferentes correntes teóricas, e cada orientação teórica representa um modelo de intervenção. Alguns dos mais importantes são: musicoterapia criativa (modelo Nordoff-Robbins), musicoterapia analítica (modelo Priesley), musicoterapia interativa (Modelo Oldfield) e a terapia de livre improvisação (modelo Alvin) (PAVLICEVIC, 2000). A improvisação musical também pode servir como forma de avaliação, descrevendo as reações do paciente enquanto ele improvisa.

Um diferencial nos últimos anos são as formações realizadas por musicoterapeutas dentro de escolas para profissionais que trabalham com crianças autistas. Essas formações têm o propósito de mostrar que a música é mais do que uma ferramenta e que ela pode ser utilizada de diferentes formas por professores e terapeutas (MCFERRAN; THOMPSON; BOLGER, 2015). O seu uso pode ser trabalhado para que os profissionais que não possuem formação musical possam utilizar a música dentro das suas capacidades, bem como para que possam entender os efeitos que a música exerce no ser humano. As formações nessa área também são destinadas a pais e cuidadores, segundo a perspectiva da Musicoterapia Centrada na Família (THOMPSON; MCFERRAN, 2015). De acordo com essa abordagem, o musicoterapeuta deve instrumentalizar pais e cuidadores com diferentes atividades e dinâmicas musicais para que o processo realizado nas sessões de musicoterapia possa ser continuado dentro do ambiente familiar. Esse tipo de proposta de formação (para profissionais, familiares e cuidadores) já vem sendo realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina através da parceria entre o programa “Música para Todos” do Centro de Artes da UDESC e do Laboratório de Educação Inclusiva do Centro de Educação a Distância (LEdI/CEAD). Com estas formações, tem-se conseguido atingir um público considerável dentro do Estado de Santa Catarina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade, enquanto promotora, produtora e disseminadora de conhecimento, tem papel fundamental na formação continuada de profissionais das mais diversas áreas. Neste relato de experiência, trouxemos algumas discussões abordadas nos cursos de extensão, tanto na modalidade a distância quanto presencial, sobre TEA e Musicoterapia,

contribuindo para a formação continuada de educadores, graduandos e comunidade, bem como para o processo de inclusão desse grupo.

A partir dos conhecimentos da educação, bem como da musicoterapia aplicada ao autismo, é possível constatar que existe um grande espaço de contribuição para crianças com TEA, visando atingir principalmente os familiares, cuidadores e profissionais que trabalham com esta população. A apresentação dos conhecimentos sobre autismo e musicoterapia pode ser de grande importância dentro do contexto da formação continuada e oferece possibilidades para que essas informações atinjam um maior número de pessoas dentro de um curto espaço de tempo. A musicoterapia possui evidências claras de seus benefícios no campo do autismo. Portanto, a parceria entre profissionais do campo da formação continuada/extensão e de profissionais da musicoterapia é uma ótima alternativa para atingir um grande número de pessoas e melhorar a qualidade de vida de crianças com autismo por meio da informação e formação para pais, cuidadores e profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALLEN, R.; DAVIS, R.; HILL, E. The effects of autism and alexithymia on physiological and verbal responsiveness to music. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 43, n. 2, p. 432-444, 2013. ISSN 0162-3257.

ALLEN, R.; HILL, E.; HEATON, P. 'Hath charms to soothe...' An exploratory study of how high-functioning adults with ASD experience music. *Autism*, v. 13, n. 1, p. 21-41, 2009.

ARAUJO, G. et al. O tratamento musicoterapêutico aplicado a comunicação verbal e não verbal em crianças com deficiências múltiplas em um ensaio controlado randomizado. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, v. 16, n. 2, 2014.

BARBARO, J. Autism Spectrum Disorders in infancy and toddlerhood: A review of the evidence on early signs, early identification tool, and early diagnosis. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(5), 447-459, 2009.

BECKSTEAD, D. Improvisation Thinking and Playing Music. *Music Educators Journal*, v. 99, n. 3, p. 69-74, 2013. ISSN 0027-4321.

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.

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24 jul. 2015.

BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAST. **About UDL**. Disponível em: <<http://www.cast.org/udl/index.html>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

DALEY, T. From symptom recognition to diagnosis: children with autism in urban India. **Social Science & Medicine**, 58, 1323-1335, 2004.

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

FLEISCHER, S. **Resenha do livro Autismo: um mundo obscuro e conturbado** (GRINKER, 2010). *Mana* vol.18 n. 1 Rio de Janeiro Apr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132012000100011>. Acesso em: 11 jan. 2016.

GASTON, E. T. et al. **Tratado de Musicoterapia**. Buenos Aires: Paidós, 1968.

GATTINO, G. **A Influência do Tratamento Musicoterapêutico na Comunicação de crianças com Transtornos do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GERETSEGGER, M.; HOLCK, U.; GOLD, C. Randomised controlled trial of improvisational music therapy's effectiveness for children with autism spectrum disorders (TIME-A): study protocol. **BMC pediatrics**, v. 12, n. 1, p. 2, 2012. ISSN 1471-2431.

GRINKER, R. R. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. Tradução Catarina Pinheiro, São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

HEATON, P.; ALLEN, R. **"With concord of sweet sounds...": new perspectives on the diversity of musical experience in autism and other neurodevelopmental conditions**. In: (Ed.). *Ann N Y Acad Sci. United States*, v.1169, 2009. p.318-25. ISBN 1749-6632 (Electronic) 0077-8923 (Linking).

KIM, J.; WIGRAM, T.; GOLD, C. Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. **Autism**, v. 13, n. 4, p. 389-409, Jul 2009. ISSN 1362-3613 (Print) 1362-3613 (Linking).

LITTO, F. M. e FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a Distância**: O Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MCFERRAN, K. S.; THOMPSON, G.; BOLGER, L. The impact of fostering relationships through music within a special school classroom for students with autism spectrum disorder: an action research study. **Educational Action Research**, p. 1-19, 2015. ISSN 0965-0792.

MORAES, M. Entrevista com Bruno Sena Martins. *Fractal: Revista de Psicologia*, Vol. 21, nº 1, Rio de Janeiro, jan/abr 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922009000100016&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 jan. 2016.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. London: Macmillan, 1990.

PAVLICEVIC, M. **Improvisation in music therapy**: human communication in sound. *J Music Ther*, v. 37, n. 4, p. 269-85, Winter 2000. ISSN 0022-2917 (Print) 0022-2917 (Linking).

PLAHL, C. Microanalysis of preverbal communication in music therapy. In: WOSCH, T. e WIGRAM, T. (Ed.). **Microanalysis in music therapy**: methods, techniques and applications for clinicians, researchers, educators and students. London: Jessica Kinsley Publishers, 2007. cap. 3, p.41-53.

QUINTIN, E. M. et al. Emotion perception in music in high-functioning adolescents with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*, v. 41, n. 9, p. 1240-55, Sep 2011. ISSN 1573-3432 (Electronic) 0162-3257 (Linking).

QUINTIN, E. M. Processing of musical structure by high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Child Neuropsychol*, Mar 7 2012. ISSN 1744-4136 (Electronic) 0929-7049 (Linking).

RODRIGUES, I. O. **Os efeitos da musicoterapia através do software Cromotmusic em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos**: ensaio controlado randomizado. 2015. 88f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RUTTER, M. L. Progress in understanding autism: 2007–2010. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 395–404, 2011.

SAMSON, F. et al. Atypical processing of auditory temporal complexity in autistics. In: (Ed.). **Neuropsychologia**. England: 2010 Elsevier Ltd, v.49, 2011. p.546-55. ISBN 1873-3514 (Electronic) 0028-3932 (Linking).

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação): São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, S. C. da; SOUZA, M. V. de; Desenho Universal Para Aprendizagem e Moocs: uma Reflexão Preliminar, p. 129-138. In: Souza, Márcio V. de; Giglio, Kamil (org.). **Mídias Digitais, Redes Sociais e Educação em Rede: Experiências na Pesquisa e Extensão Universitária**. São Paulo: Blucher, 2015.

THOMPSON, G.; MCFERRAN, K. S. "We've got a special connection": qualitative analysis of descriptions of change in the parent–child relationship by mothers of young children with autism spectrum disorder. **Nordic Journal of Music Therapy**, v. 24, n. 1, p. 3-26, 2015. ISSN 0809-8131.

WAN, C. Y. et al. From music making to speaking: engaging the mirror neuron system in autism. In: (Ed.). **Brain Res Bull**. United States: 2010 Elsevier Inc, v.82, 2010. p.161-8. ISBN 1873-2747.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos Primeiros Sintomas pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Mar 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/04.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

VIOLÊNCIA SEXUAL ENTRE PARES/CASAIS ADOLESCENTES NO CONTEXTO ACADÊMICO BRASILEIRO

Vera Márcia Marques Santos
Kátia Alexandre

Vera Márcia Marques Santos é Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* veramarquessantos@gmail.com

Kátia Alexandre é Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de Iniciação Científica, no Projeto de Pesquisa: Violência sexual e Bullying na escola: um estudo transcultural das violências entre pares/casais adolescentes inseridos no contexto escolar brasileiro, português e espanhol (contexto brasileiro). *E-mail:* katiaalexandre11@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados, conclusões e percepções preliminares sobre os estudos realizados no período que compreende a trajetória inicial no Brasil do estudo já iniciado em Portugal sobre violências/*bullying* e violência sexual na escola.

Replicada no Brasil, a pesquisa tem desenvolvido ações para mapear a incidência de agressões e *bullying* entre namorados/ficantes jovens e adolescentes que se encontram nos espaços escolares, e para identificar, assim, o tipo de violência, se há indícios de violência sexual e, ainda, a percepção por parte deste público, do papel do/a professor/a neste contexto na sinalização da prevenção e na proteção das vítimas deste tipo de violência.

A etapa brasileira desta pesquisa transcultural objetiva também identificar, se for o caso, a “naturalização” do fenômeno da violência em diferentes situações do cotidiano humano, pois presume-se que as violências e *bullying*, principalmente violência sexual “consentida” ou não, nos relacionamentos amorosos de casais jovens com idade igual ou superior a 18 anos que se encontram no Ensino Médio da Educação Básica e acadêmicos das primeiras fases dos cursos de Licenciaturas das universidades brasileiras, passam despercebidas neste cotidiano, contribuindo, assim, com a continuidade e o requintamento de crueldade das violências veladas, seja circunstancialmente ou não, de modo intencional ou não, considerando as relações de gênero.

Presume-se ainda que os/as professores/as, de forma geral, não se apercebem desses fenômenos no contexto de suas práticas pedagógicas cotidianas, perdendo, assim, um espaço fértil de trabalho pedagógico para amenizar, e mesmo erradicar, o quadro em questão.

O PROJETO DE PESQUISA, SEU LÓCUS DE PARTIDA

O projeto de pesquisa reflete parte da trajetória da pesquisadora coordenadora do Laboratório Educação e Sexualidade – LabEduSex CEAD/UDESC, professora Vera Marques, bem como dos demais participantes, incluindo especialmente bolsistas de ensino, pesquisa e extensão, prioritariamente acadêmicos e acadêmicas do Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC.

O LabEduSex objetiva possibilitar aos educadores de instituições formais e não formais um espaço de acolhimento às demandas sobre sexualidade, educação sexual e diversidade sexual numa perspectiva emancipadora, proporcionando interfaces com diversos grupos que atuam no ensino, pesquisa e extensão da UDESC e de IES externas, promovendo a troca de experiências e divulgação das ações que envolvam a educação sexual. O Laboratório contribui assim, com o estabelecimento e o fortalecimento de redes de formação de educadores de forma presencial e/ou *online*, por meio de propostas educativas de espaços educativos formais e não formais de educação sexual, e com a elaboração e produção de materiais didático-pedagógicos, grupos de estudos e seminários sobre a temática, possibilitando, a partir do diálogo com os educadores/educadoras e comunidade em geral, que se amplie o campo do conhecimento a partir da pesquisa, do ensino e da extensão.

A pesquisa que dá origem a esse texto é uma pesquisa interinstitucional, que vai se efetivando por meio de estudo transcultural coordenado por grupos de pesquisas marcados por modos próprios de realizar projetos conjuntos e de estabelecer interação entre pares, mediante aproximações a interesses comuns de pesquisa e por afinidades intelectuais, num contexto de interconexões, interpretadas como alternativas ao processo de intercâmbio de informações, fortalecimento de novas alianças e possível transformação de realidades.

Assim, por meio da análise da literatura publicada, nos aproximamos de um quadro de estado da arte ou estado do conhecimento que nos proporcionou elementos para traçarmos um mapa teórico inicial, fazendo a estruturação conceitual que contribui com a fundamentação teórica no desenvolvimento da pesquisa, e que apresentamos na sequência.

O quadro em questão foi elaborado a partir dos textos encontrados nos repositórios *online* CAPES, Scielo, INEP e bibliotecas digitais, dentre outros, e nestes, para este estado da arte preliminar, como já mencionado, escolheram-se cinco textos, apresentados a seguir, em decorrência da leitura e discussão realizadas com a orientadora da pesquisa e demais colegas bolsistas do Laboratório Educação e Sexualidade – LabEduSex. Em destaque a seguir, apresentamos as contribuições iniciais de alguns desses textos encontrados nos repositórios citados.

No artigo intitulado “*Bullying* nas escolas brasileiras: Resultados de Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar”, Malta et al (2009) identificam e descrevem a ocorrência do *bullying* entre adolescentes do 9º ano do ensino fundamental nas escolas públicas e privadas das capitais brasileiras. Através de estudo transversal feito com 60.973 estudantes de 1.453 escolas públicas e privadas, foram apontadas várias questões pertinentes, dentre elas que os meninos declaram com maior facilidade serem vítimas de *bullying*, e que não houve diferença entre escolas públicas e privadas. O estudo descreve quais as capitais com maior e menor frequência de *bullying* e apontam a urgência de intervenção e práticas educativas preventivas sobre a questão.

No estudo de Martins (2005) sobre agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar, realizado através de uma investigação empírica, que foi parte do trabalho de doutoramento da autora, feito na Universidade da Extremadura (Espanha), Martins aponta que é possível identificar a ocorrência das agressões divididas em três principais categorias: Direto e físico; Direto e verbal; e indireto. A pesquisa apontou como resultado que a agressão indireta acontece com maior frequência, fato este considerado pela autora como consequência de a pesquisa ter sido aplicada com adolescentes e não com crianças em idade escolar, e assim se trata de um público com maior capacidade de identificar a agressão indireta.

No artigo intitulado “*Bullying*: autoestima e diferença de gênero”, de autoria de Bandeira (2009), encontramos o resultado do estudo sobre a ocorrência de *bullying* em três escolas (públicas e privadas), investigando os tipos mais utilizados e a frequência com que ocorrem, verificando as diferenças de autoestima entre vítimas e agressores/as e testemunhas de acordo com o sexo, através da aplicação de um questionário sobre *bullying* e a escala de auto estima de Rosenberg, que constatou dados interessantes no recorte de sexo.

Silva et al (2011), no artigo “Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio – RS”, investigaram a violência entre pares tendo como base a preocupação crescente dos profissionais da educação com as relações interpessoais, com o bem estar dos alunos/as da escola e com o baixo nível de tolerância na convivência escolar. O estudo investigou os tipos de manifestação da violência escolar com cento e sessenta e um (161) alunos/as da 7ª e 8ª séries. Foi aplicado o Questionário “Violência entre Pares”, de Freire, Simão e Ferreira (2006) e, concluiu-se que a frequência de *bullying* não é significativa neste contexto.

Na dissertação de mestrado de Chaves (2008), intitulada: “Os maus tratos entre pares. Um estudo das percepções sociais dos alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico”, foram investigadas as percepções sociais de alunos e alunas sobre maus tratos entre pares, a compreensão das dimensões cognitivas e emocionais associadas aos maus tratos através da exploração dos conhecimentos, das atitudes, das crenças, das atribuições, das emoções que os adolescentes experimentam de forma direta ou mediatizada perante situações de maus tratos entre pares. A aplicação do questionário *Scan Bullying* para turmas do 5º ao 9º ano do ensino fundamental constatou como o fenômeno apresenta-se em seus diferentes aspectos e até percepções diversificadas por quem o observa ou até o vivencia, sugerindo atividades escolares capazes de detectarem e trabalharem a temática entre os grupos.

Vagliati (2014), em sua pesquisa de mestrado, objetivou conhecer como os professores lidam com a violência sexual no espaço escolar: se sabem identificar sinais de violência sexual em seus alunos e quais suas ações frente a esse fenômeno. A autora observou ainda que falta investimento em políticas públicas no que se refere à prevenção e ao enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, bem como na formação de professores em sexualidade e educação sexual de forma geral, especialmente no que se refere à temática em questão.

Conceitos encontrados

Nos estudos realizados até o momento, encontramos conceitos que definem o *Bullying*, violência sexual e violência de gênero, apresentados a seguir:

- a. *Bullying* – segundo Olweus (1991), o *Bullying*, na literatura anglo-saxônica, tem sido definido como um “abuso sistemático de poder repetido e deliberado” sobretudo entre os pares e em contexto escolar”. Para Mendonça (2005), “*Bullying* é a arte de maltratar o próximo”. Portanto, praticar o *bullying* significa exercer poder sobre a outra pessoa de forma consciente, deliberada com intenção de maltratar, humilhar e ofender. É bastante comum o uso da “esperteza” e da “sacanagem” entre crianças, adolescentes e jovens, para zoar de alguém com quem não se mantém uma relação de amizade, mas sim de disputa, intriga e competição.

- b. Violência sexual – A Organização Mundial de Saúde, OMS, define como violência sexual “qualquer ato sexual ou tentativa do ato não desejada”. Para Paiva (2012), violência sexual “é uma violação dos direitos sexuais, porque abusa do corpo e da sexualidade, seja pela força ou outra forma de coerção”. Paiva observa ainda que “[...] Trata-se de toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga outra à realização de práticas sexuais, por meio da força física, da influência psicológica (intimidação, aliciamento, sedução) ou do uso de arma ou droga”. A violência sexual pode ser praticada por pessoas desconhecidas ou por pessoas com quem se mantém uma relação de afeto ou vínculo familiar.
- c. Violência de gênero – Segundo Silva (2011), “violência de gênero considera qualquer ato que resulte ou possa resultar em danos ou sofrimento físico, sexual ou psicológico da mulher”.
- d. Violência no namoro – Sobre violência no namoro, Flake observa que “a questão da intimidade e de poder nos relacionamentos são cruciais para compreender os padrões de resolução de conflito e se a resolução envolverá comportamento violento como parte deste padrão” (2013, p. 58). Para a autora, estas relações são permeadas por uma posição dominante que poderá levar à violência. Desse modo, podemos afirmar que a violência no namoro pode apresentar diferentes facetas, com destaque para a violência física, violência psicológica, violência sexual e *bullying* sexual.

O destaque para estes conceitos, neste momento, justifica-se tendo em vista a elaboração do questionário a ser aplicado entre os adolescentes que participarão da pesquisa, conforme mencionado no projeto aprovado para a realização da mesma, ou seja, jovens e adolescentes estudantes do ensino do Ensino Médio da Educação Básica e acadêmicos cotistas dos cursos de licenciaturas de universidades do país.

Trajatória Metodológica da Pesquisa

A trajetória metodológica que pesquisadores adotam para conduzir uma pesquisa e chegar a resultados que possam ser considerados úteis para a ciência e para a sociedade não está desvinculada dos valores, conceitos e preconceitos, assim como das concepções filosóficas

das pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo de realização de uma pesquisa.

Com isso, registramos a nossa percepção de que não há neutralidade científica na interpretação da realidade, sua essência só é revelada mediante a identificação de outros dados, a partir de um contexto que a explica *a priori*. Assim, recorremos a Kosik, que observa que não entendemos um fato pelo fenômeno, mas pela sua essência.

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal e qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um **detour** para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal **detour** é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso ocorre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio. (2010, p. 27, grifos do autor).

A partir do que refere Kosik (2010), percebemos que para o conhecimento da realidade não é necessário adicionar o maior número possível de dados e/ou fatos, mas necessariamente apreender as relações entre esses fatos, buscando perceber como podem contribuir para a compreensão e construção do processo histórico do objeto pesquisado. Isso nos permite observar que há, no entanto, procedimentos e alcances diferentes conforme as concepções teóricas que fundamentam o *détour* de quem está à frente da pesquisa.

Com isso, destacamos que o objeto desta pesquisa – os fenômenos do *bullying* e violência sexual, observados nos diferentes relacionamentos dessa população, incluindo as relações amorosas, o ficar, namorar, curtir, enfim, desde os relacionamentos passageiros aos mais duradouros – surge na trajetória acadêmico-profissional das pesquisadoras, no convívio e observação de grupos de jovens e adolescentes.

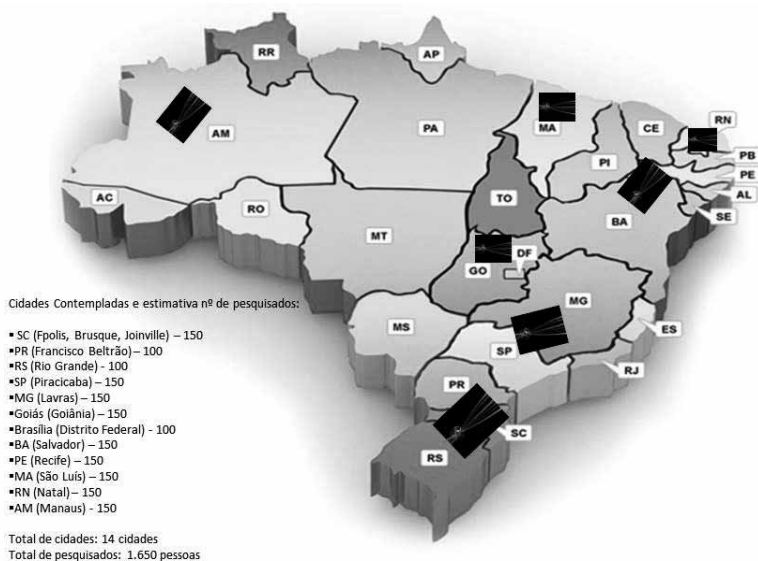
Dessa maneira, inicialmente realizamos uma primeira revisão de literatura referente à temática, mas não é desnecessário dizer que esta revisão continua/continuará acontecendo durante toda a pesquisa. Paralelo a isso, definimos e organizamos o instrumento de coleta de dados, bem como definimos e planejamos o contexto de sensibilização que antecede a coleta de dados. Estas etapas estão descritas nas seções “A Extensão Universitária subsidiando a coleta de dados” e “O questionário como instrumento de coleta de dados”.

A Extensão Universitária subsidiando a coleta de dados

Enquanto aguardamos a aprovação pelo Comitê de Ética, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, lançamos mão dos Programas de Extensão do LabEduSex, ao qual estamos vinculadas, para desenvolvermos nosso trabalho de campo.

Assim, estimamos promover em diversas regiões do país, segundo indica o “Mapa de Amostragem” abaixo, oficinas e palestras com dinâmicas de sensibilização que antecederão a aplicação do questionário da pesquisa, uma vez que temos por objetivo desvelar entre os participantes da pesquisa o pressuposto da naturalização das violências.

Figura 1 – Mapa de Amostragem da Pesquisa por região



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2015).

O questionário como instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados organizamos um questionário semi-estruturado. O questionário, de acordo com Gil (1999), é uma técnica de investigação composta por um número determinado de questões apresentadas por escrito à um grupo de pessoas, com o objetivo de conhecer suas opiniões. A utilização dessa técnica propicia vantagens como

a possibilidade de atingir grande número de participantes mesmo em áreas geográficas distantes, a flexibilidade de respondê-lo quando se julgar mais conveniente e a não exposição dos pesquisados à influência das opiniões do entrevistador.

Assim, lançaremos mão deste instrumento, fazendo uma adaptação do Questionário de Agressão entre Pares (*Bullying*) (QAP), utilizado por Fávero e Rodrigues em 2008, ambas do Instituto Superior da Maia – ISMAI em Portugal. A adaptação que resultou na versão atual do nosso questionário, e com a qual estamos trabalhando, é aqui identificada como: **Questionário Agressão e *Bullying* entre Pares** (QABP). Ele foi encaminhado para alguns colaboradores e parceiros do LabEduSex, com vistas a “validação de questionários”, visto que os questionários podem apresentar resultados não esperados se os itens tiverem significados diferentes para cada respondente. A validação deste questionário em sua pré-testagem nos permitirá perceber problemas como a quantidade de questões, pois questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos, possíveis equívocos de redação, como incoerência ou mesmo a utilização de certos termos que podem dificultar o entendimento do leitor.

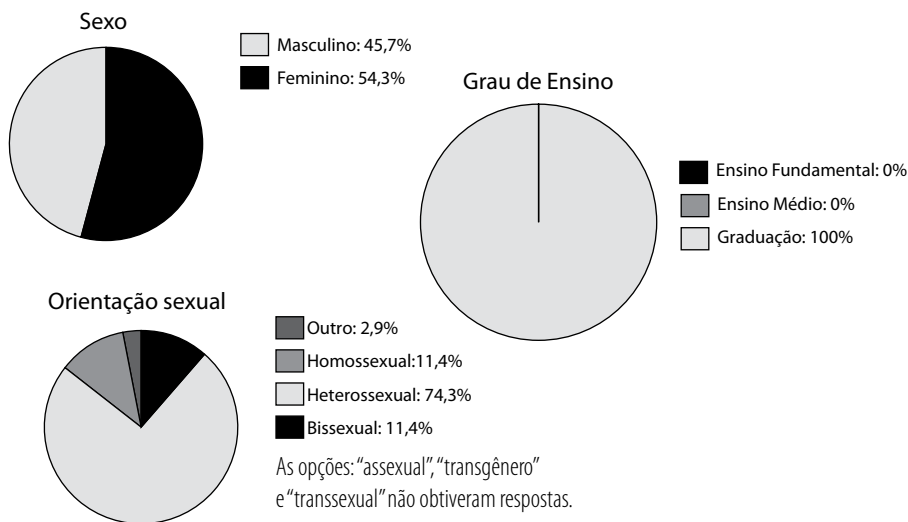
Essa técnica “validação de questionários” também será utilizada na aplicação do Questionário QABP, destinado a alguns acadêmicos/as do Sistema de Cotas da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, mais precisamente em dois dos doze campus desta IES, tendo sido eleitos os campi de Laguna e Florianópolis. Nestes campi, a coordenadora da pesquisa realizará oficinas para trabalhar as questões da sexualidade, abordando também as situações de “*bullying* sexual”¹ e violência sexual. Essa pré-testagem se faz necessária para que possamos avaliar o planejamento do trabalho a ser efetuado com todos os critérios definidos, com vistas a reduzir ao mínimo o número de erros.

Destacamos aqui alguns dados trazidos nas respostas do questionário nesta etapa de pré-testagem, considerando sexo, orientação sexual e grau de ensino dos respondentes.

Ainda nos chama a atenção o resultado das respostas à questão que trata do que gera o *bullying*, bem como a violência sexual e de gênero, como podemos observar nos gráficos que seguem.

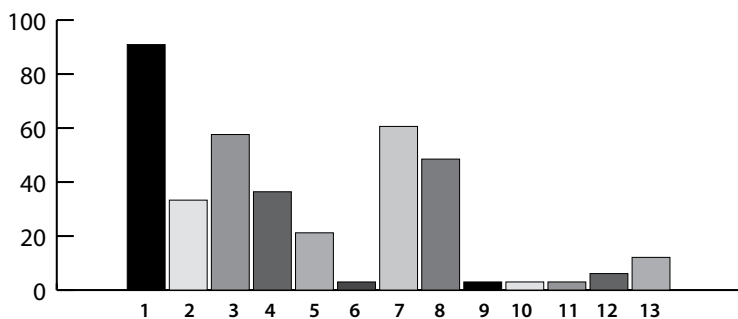
1 Termo que temos utilizado em nossos estudos e reflexões, pois ainda não encontramos na literatura estudada um termo cunhado por nós, brasileiros.

Gráfico 1 – Dados do questionário na etapa de pré-testagem



Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Gráfico 2 – Resultado das respostas à questão que trata do que gera o *bullying*, violência sexual e gênero



1. Ambiente familiar agressivo e violento: 90,9% (30)
2. Internet, TV, jogos e filmes agressivos estimulam a violência: 33,3% (11)
3. Os provocadores se sentem superiores e as vítimas se sentem inferiores: 57,6% (19)
4. Agredir, intimidar, ameaçar e humilhar é normal hoje diante de tanta violência social: 36,4% (12)
5. É normal meninos agredirem, intimidarem, ameaçarem e humilharem as meninas: 21,2% (7)
6. Mulher é mais fraca e não tem poder sobre o homem: 3% (1)
7. O posicionamento pedagógico da escola em relação ao bullying não é eficaz: 60,6% (20)
8. Não acontece nada contra quem pratica o bullying ou a violência sexual: 48,5% (16)
9. Não adianta denunciar ou combater o bullying porque a agressão só aumenta: 3% (1)
10. Não adianta denunciar a violência sexual porque a violência só aumenta: 3% (1)
11. No ficar, namorar ou casar alguém deve obedecer o seu par: 3% (1)
12. Para que haja harmonia no relacionamento é necessário que uma das partes se submeta a vontade do outro: 6,1% (2)
13. Deixar de usar determinada roupa ou ir a determinado local, para satisfazer a vontade do seu par: 12,1% (4)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Na fase atual da pesquisa, finalizamos o levantamento teórico, realizamos reuniões *online* e presenciais, finalizamos a organização do questionário a ser aplicado, participamos de eventos relacionados à temática e insistimos nas tratativas de contatos com as instituições de ensino em diferentes estados no Brasil. Com relação a esse ponto, já podemos apontar a confirmação de parcerias dos estados da Bahia, Amazonas, Paraná, Santa Catarina e São Paulo.

No trabalho de pesquisa, selecionamos sete artigos que tratam do tema do projeto: quatro publicações brasileiras e três publicações portuguesas. De forma geral, encontramos poucos recursos sobre experiências e materiais científicos disponíveis que tratem das especificidades da violência sexual entre pares casais adolescentes e jovens inseridos no contexto escolar. Na questão do *bullying*, observamos uma gama considerável de materiais disponíveis, demonstrando a preocupação dos pesquisadores e pesquisadoras em investigar, denominar, conceituar e apresentar estudos científicos sobre as causas e consequências sociais e psicológicas para a vida das vítimas, agressores(as) e testemunhas do *bullying* e seus reflexos na saúde e no rendimento escolar das crianças e adolescentes em idade escolar. Portanto, com raras exceções, nossa pesquisa deparou-se com a ausência de experiências concretas de intervenção pedagógica por parte dos atores educativos no sentido de combater ou erradicar a presença desta prática no espaço escolar.

Essas e demais constatações vêm ao encontro às hipóteses levantadas no projeto originário, tais como: Será que as meninas são de fato menos vítimas de *bullying* no contexto escolar ou as mesmas já “naturalizaram” essa prática considerando que nas questões de violência de gênero as mulheres geralmente figuram como vítimas em potencial, e, portanto, sofrerem este tipo de agressão para elas tornou-se normal? Para os meninos, fica mais “fácil” identificarem-se como vítimas de *bullying* porque para eles isto é entendido como um marco de iniciação no universo masculino?

Observamos também durante a revisão das literaturas escolhidas que o conceito de violência de gênero é determinado como uma violência praticada geralmente contra as mulheres tal qual se é percebido em determinado momento da história; na atualidade entendemos que este conceito deve estender-se aos demais gêneros.

Ao socializarmos nossas percepções e constatações dos trabalhos de pesquisas em reuniões e debates do grupo, pontuamos preocupações que refletem o processo de naturalização e banalização da prática do *bullying* na escola, tratado “apenas” como mais uma violência no cotidiano das relações sociais e, portanto, fruto do momento atual, bem como o comportamento das/os jovens acerca da violência sexual, que está relacionada à cultura da “naturalização” e “banalização” da violência contra a mulher na sociedade. Portanto, a violência entre pares sofre uma certa tendência de ser naturalizada entre os/as adolescentes e jovens que consideram a violência uma manifestação de ciúme e demonstração de amor do/a parceiro/a agressor/a.

Socialmente, a escola é compreendida como um lugar central de educação e socialização para crianças, adolescentes e jovens. A nova Lei de Diretrizes Básicas de Educação – LDB 1996, determina em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Mais adiante, no Capítulo II da Educação básica, Disposições gerais, Artigo 22: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A LDB dispõe também de um capítulo especial que trata da multiculturalidade, orientando pedagogicamente ações educacionais voltadas à promoção de novos conhecimentos e valores de convívio social, objetivando a promoção da igualdade de gênero, etnias, culturas e eliminação das práticas de preconceitos e violências como garantia de cidadania.

Portanto, a escola não pode ficar alheia às ocorrências de *bullying* e seu processo de naturalização, nem tampouco às questões culturais que perpetuam o fenômeno da violência de gênero, especialmente contra o sexo feminino, como algo natural, sem intervir política e pedagogicamente de forma continuada para combater essas práticas no cotidiano da vida escolar.

Assim como Santos, defendemos que não podemos deixar de registrar que para esse movimento, a escuta é necessária, e mesmo indispensável. “Escuta esta sempre atenta as

diferentes demandas [...], no que refere a temática sexualidade, **e seu entorno**” (2011, p. 61, grifo nosso). Para estes momentos, essa escuta pode ser, como observa Santos (2011), o lugar do diálogo, proporcionando aos envolvidos o exercício de cidadania e direitos, bem como deveres. Percebe-se, assim, a importância de assumir as tarefas de seu tempo, refletindo e analisando-as criticamente, com vistas a tomada de decisões que interferem e alteram a realidade.

Nossa expectativa é que o presente projeto cumpra seus objetivos e contribua com essas reflexões, despertando o interesse dos atores educativos para consolidação de políticas públicas de ações afirmativas concretas de intervenção para erradicação de tais práticas e a promoção de valores no processo de ensino aprendizagem dos educandos e educandas, público desta pesquisa que ainda segue seu curso. Como Santos (2015, p.118), nós também defendemos “a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar”.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, C. de M. **Bullying**: auto estima e diferença de gênero. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23014>>. Acesso em: abr. 2016.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2013.

ENSP. Pesquisa investiga formas de violência entre casais de adolescentes. **Pesquisa Informe Ensp** – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2009. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/16022>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

FÁVERO, M. et. al. **Violência sexual nas relações amorosas ocasionais em jovens portugueses universitários**. Instituto Superior da Maia/ISMAI. Porto, Portugal, 2008 (Artigo em PDF).

FLAKE, T. A. **Violência no namoro entre jovens universitários no Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Medicina Preventiva). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2013.

FREIRE, I.; SIMÃO, A.; FERREIRA, A. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), 157-183, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KOSIK, K. **Adialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MALTA, D. C.; et al. **Bullying nas escolas brasileiras**: resultados de Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Universidade de São Paulo – USP: Biblioteca Digital da Produção Intelectual – BDPI, 2009.

MANZINI, R. G, P.; BRANCO, A. U. O *bullying* na perspectiva sociocultural construtivista. **Boletim de Psicologia**, vol. LXII, n.137, pág. 169-182, 2012.

MARTINS, M. J. D. **Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar**: um estudo empírico, 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ul.pt/publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/558>>. Acesso em: abr. 2016.

MARTINS, R.S. **Abuso sexual e a escola**: o público e o privado na “gestão democrática” das políticas públicas. Salvador: 2007.

SANTOS, B. R. dos. **Guia Escolar**: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. 2. ed. Ver.E actual. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004. 163 p.

SANTOS, V.M.M. **Pontes que se estabelecem em educação sexual**: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade do Vale do Rio Dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2011.

_____. Sexualidade e transexualidade: mais um desafio no processo de formação inicial de acadêmicas da licenciatura em Pedagogia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 111-121, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

SILVA, C. E. da; et. al. **Violência entre pares**. Um estudo de caso numa escola pública de Esteio-RS, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29938>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

VAGLIATI, A. C. **Gritos do silêncio**: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão, 2014.



PARTE VI

INTERFACES CURRICULARES

REMIX NAS NARRATIVAS

autobiografias de professores em formação

Arice Cardoso Tavares

Arice Cardoso Tavares é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). *E-mail:* aricetavares@gmail.com

INTRODUÇÃO

De um modo geral, é possível perceber que as mídias digitais vêm causando grandes mudanças em praticamente todos os segmentos de nossas vidas. As mídias tão presentes em nosso dia a dia criaram novas possibilidades de aprendizagem e vêm produzindo impactos socioculturais sob diversos aspectos e em diferentes âmbitos da sociedade contemporânea, sobretudo no desenvolvimento do conhecimento científico. Potencializadas pelos recursos computacionais, elas vêm alterando o espaço escolar, onde agora é preciso operacionalizar as mudanças que vêm ocorrendo e organizar a nova forma de trabalhar com essas inovações. Seja no ambiente virtual ou fora dele, os recursos e as estratégias pedagógicas estão em plena adaptação a este novo contexto, e a interação e o compartilhamento tornaram-se, cada vez mais, palavras-chave no processo de produção do conhecimento.

Mas como o professor em formação tem se visto diante de tudo isso? Como ele tem pensado as práticas docentes atuais? Como recorda de sua aprendizagem quando no contexto escolar? Que questões são mobilizadas ao pensar em seu tempo de/na escola? De que maneira consegue se remeter a sua aprendizagem? Que imagens traz à tona nestas lembranças? Que profissionais permeiam suas memórias? Pensando nestas e em outras questões, algumas atividades foram propostas a um grupo de professores em formação, para que, por meio de narrativas autobiográficas, explicassem um pouco sobre o “(como) ser professor” e o “(como) ser aluno” tanto hoje quanto no tempo em que frequentavam a escola. As atividades consistiram em leituras e discussões sobre temas como alfabetização e letramento nos espaços formais de educação; as memórias resgatadas por cada um dos alunos foram apresentadas na forma de narrativas digitais produzidas por eles.

Este texto tem, portanto, como objetivo principal promover a reflexão sobre como as narrativas digitais produzidas por professores em formação podem revelar as contribuições das mídias em relação às mudanças na Educação, sobretudo quanto ao letramento e à alfabetização. Faremos também ao longo deste texto a discussão sobre as novas formas de construir conhecimento por meio da produção de narrativas digitais autobiográficas e buscaremos verificar se o remix é empregado como método de criação destas narrativas.

Para isso, além desta introdução, o texto a seguir foi organizado em quatro seções, que trazem considerações teóricas a respeito de narrativas (digitais e transmídia) e o fenômeno remix, apresentação da proposta de trabalho e a observação das produções. Ao final, algumas considerações são realizadas.

NARRATIVAS

Narrativa, em seu sentido mais amplo, é a denominação de um conjunto de estruturas transmitidas histórica e culturalmente, que são delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas e/ou habilidades linguísticas. As palavras e enunciações são consideradas por Mikhail Bakhtin (2004) como elementos centrais das narrativas e também são responsáveis pela produção de significados pelos sujeitos.

Tradicionalmente orais ou escritas, hoje as narrativas vêm tomando outras características, passando por uma verdadeira expansão. O papel não é mais apenas da palavra; imagens, sons, vídeos e músicas passam a compor estas narrativas, agora compreendidas como um fenômeno ideológico por excelência e capaz de representar de forma verdadeira as relações sociais.

Hoje são inúmeras as possibilidades de narrar. As histórias, agora, podem ser produzidas por combinações de mídias, resultado da tecnologia digital interativa. A forma de contar histórias vem mudando; há novas formas de produzir textos, que se mesclam com imagens, letras, sons e outros tantos recursos. Essas novas maneiras de contar, advindas de práticas sociais diferenciadas, usam múltiplas linguagens midiáticas, o que, cada vez mais, propicia a organização de experiências por meio de histórias que articulam acontecimentos com vídeos, textos, fotos, vozes, design. As novas narrativas, denominadas “transmídia” ou “transmidiáticas” (SCOLARI, 2011; 2013), apresentadas e definidas a seguir, são foco de discussão e análise neste trabalho.

Narrativas Digitais

Com o surgimento e a expansão da Internet, especialmente a partir da década de 90, as narrativas passaram a surgir no ambiente digital. Neste espaço, as narrativas começaram a ter novas formas, objetivos, elementos constitutivos, e isso porque, neste ambiente computacional, é possível compor narrativas com aspectos multimidiáticos. As narrativas digitais podem contar com inúmeros recursos, ser interativas, além de possibilitar construções coletivas/colaborativas.

A facilidade com que a internet permite a criação, publicação, distribuição e compartilhamento de informações altera a “hierarquia” entre autor e leitor. Todo leitor pode tornar-se um autor e ser lido por outros leitores. Neste sentido, Shirky (2005) afirma:

Toda vez que um consumidor se une a esse cenário de mídia, um novo produtor se une também, porque os mesmos equipamentos, como telefones e computadores, permitem que se consuma e se produza. É como se, no momento em que o consumidor comprasse um livro, os produtores o jogassem na impressora de graça. (SHIRKY, 2005 apud JENKINS et al, 2014, p. 195).

Em muitos casos, o leitor pode, até mesmo, interferir diretamente na obra de outro autor, transformando-se em coautor ou, pelo menos, em participante ativo na construção da narrativa. Esta é a tônica das narrativas na atualidade: construção colaborativa, acesso fácil, mistura de papéis e mescla de conteúdos e materiais.

Narrativas Transmídia

Por Narrativas Transmídia (NT) entendemos toda narrativa que se desenvolve em diferentes (e múltiplas) plataformas de mídia. Em cada um desses espaços, as narrativas se entrelaçam e contribuem para a compreensão das histórias. Scolari (2013) define as NT como “um tipo de relato que se expande por meio de múltiplos meios e plataformas de comunicação, no qual uma parte dos consumidores assume um papel ativo no processo de expansão”. (SCOLARI, 2013, p. 36, tradução nossa).

O fato de as narrativas se desenvolverem em mais de um espaço, muitas vezes paralelamente, não pode comprometer a compreensão da narrativa como um todo, nem a compreensão de uma determinada parte específica. Cada um dos meios no qual a história (ou as histórias) é/são contada/s apresenta/m blocos narrativos que somados compõem um arco narrativo maior, que compreende todos os demais.

De acordo com Jenkins (2008), cada “franquia” deverá ser autossuficiente, permitindo que o consumidor possa ter a compreensão das histórias, sem a necessidade de transitar em todos os meios nas quais ela é narrada. Por outro lado, é importante destacar que para a maior compreensão é importante o receptor ter acesso e transitar por todas estas plataformas em que a narrativa se expande, o que certamente enriquecerá sua experiência de leitura.

O surgimento das Narrativas Transmídia alterou significativamente a produção de narrativas de nosso tempo, mudando a forma como as histórias são apresentadas, a maneira que ocorrem as produções, como também o modo como o receptor se relaciona com os textos. É o que nos diz Aranha (2011):

Estas novas atribuições do leitor demandam, por conseguinte, novas formas de lidar e pensar o texto. É importante que ele esteja alinhado com a lógica das tecnologias envolvidas (impresso, áudio, vídeo, multimodal) para que seja possível perceber a própria existência da narrativa. Se o leitor não é capaz de reconhecer o texto, não será, por via de consequência, capaz de acessá-lo, de reconhecê-lo, de fruí-lo. (ARANHA, 2011, p. 3)

A relação entre receptor/leitor e o material midiático passa a ser mais exploratória, pois, além da narrativa que está “em suas mãos”, ele passa a investigar, encontrar e explorar outras plataformas em que as narrativas são distribuídas.

FENÔMENO REMIX

Como já dissemos, as Narrativas produzidas atualmente e que circulam na web possuem a característica de misturar gêneros, mídias, modalidades, linguagens e textos, e essa é uma propriedade presente e marcante no âmbito da cultura digital (ou da cibercultura

remix, como denomina Lemos [2005]). Lankshear e Knobel (2011) destacam a grande relevância desta cultura remix para a sociedade, pois envolve o uso e domínio de inúmeras ferramentas tecnológicas que, em sua maioria, estão disponíveis a qualquer momento e em qualquer lugar, mas que muitas vezes não instigam o desenvolvimento criativo. Os autores descrevem remix como “a prática de tomar artefatos culturais, combiná-los e manipulá-los de modo a gerar um novo tipo de misturas e produtos criativos”¹ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p.105).

Considerado um processo técnico-semiótico, o remix vem sendo o método mais presente na produção de narrativas na cultura digital. Nele, são empregados dois modos básicos de montagem: a sequenciação ou intercalação e a sobreposição ou composição. A sequenciação (intercalação) corresponde ao encadeamento de determinados segmentos (recortes de vídeos, imagens), respeitando ou não a sequência em que apareciam nas obras-fonte, enquanto a sobreposição (composição), por sua vez, corresponde à associação de diferentes camadas ou faixas de áudio simultâneas que passam a constituir uma unidade.

Para Lemos (2005), a remixagem é o princípio que rege a cibercultura. O autor entende remixagem como o “conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, cut-up de informação a partir das tecnologias digitais” (LEMOS, 2005, p.1). Hoje é difícil imaginar a construção de uma narrativa digital sem estas remixagens.

A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS

Com o objetivo de compreender como ocorre a produção de narrativas digitais, bem como de observar como as mídias podem trazer mudanças à Educação, analisamos uma experiência em realização com 16 alunos de um curso de Pedagogia a Distância da disciplina “Alfabetização e Letramento”, oferecida no primeiro semestre de 2015 para alunos em Repercurso². A referida disciplina, oferecida regularmente na 3ª fase do curso

1 Tradução nossa. Texto original “el remix implica adoptar artefactos culturales, combinarlos y manipularlos hasta convertirlos en mezclas nuevas y productos creativos”.

2 Nome dado pela instituição ao grupo de alunos que está refazendo a disciplina por não ter sido aprovado em seu tempo regular.

de Pedagogia, tem o objetivo de “analisar, compreender e diferenciar concepções de alfabetização e letramento frente às novas perspectivas do processo de aprendizagem da leitura e escrita, a fim de realizar uma prática pedagógica alfabetizadora efetiva” (MARTINS FILHO et al, 2012, p.12).

Ao longo da disciplina, os alunos realizaram inúmeras leituras, atividades e discussões a respeito das principais teorias de aquisição e aprendizagem da linguagem, e refletiram sobre a prática educacional-pedagógica com crianças nos anos iniciais da vida escolar. Para fechar a disciplina, foi solicitado um trabalho final em que os alunos, individualmente, deveriam realizar a produção de uma narrativa digital sobre o processo de aprendizagem e a importância de um trabalho aliado ao desenvolvimento dos multiletramentos na escola.

Como primeiro estímulo, foi lançada ao grupo a questão **“de que forma, na escola, o professor, que é fruto de uma cultura de massa, pode desenvolver um trabalho crítico em relação ao trabalho com as diferentes linguagens?”**. Para responder esta questão, os alunos assistiram a vídeos de pesquisadores da área, realizaram leituras, participaram de fóruns de discussão dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem, e, logo após, foram convidados a produzir suas narrativas. Para responder a questão inicial, a partir de tudo o que foi discutido na disciplina e também das reflexões dos alunos em contato com as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), os convidamos a fazer uma retrospectiva de suas vidas escolares. Para nortear o trabalho, algumas questões foram sugeridas e outras orientações apresentadas:

- a. Que linguagens você mais utilizava durante as aulas?
- b. Que recursos você tinha à mão para preparar seus trabalhos?
- c. Quais desses recursos você preferia utilizar para se expressar?

Figura 1 – Parte da instrução da atividade

As gerações mais jovens podem ter um acesso maior a recursos e linguagens; na escola, porém, ainda é mais comum que se privilegie a linguagem escrita para veiculação de informações científicas ou artísticas. Por que será que isso acontece? Busque em sua produção falar sobre isso também.

Para desenvolver essa atividade, você deve produzir uma narrativa em que mescle linguagem verbal e não-verbal, para isso seu trabalho poderá ser registrado em um vídeo, texto ilustrado, prezzi, arquivo em PowerPoint... USE SUA CRIATIVIDADE!

A capacidade para postagem no Moodle é de 10MB, caso seu material ultrapasse este limite você deverá postar no youtube e enviar o link.

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

A escolha pela produção das narrativas se deu por inúmeros motivos, a começar pela possibilidade, como nos afirma Almeida e Valente (2012), de as narrativas poderem ser vistas como “janelas da mente”, ou em outras palavras, a produção de narrativas por parte de um aprendiz pode permitir que o educador identifique suas crenças, concepções, nível de conhecimento. Além disso, o aluno, como produtor de sua narrativa autobiográfica, poderá atribuir significado aos eventos de seu passado e para a experiência recém-vivenciada, de modo a agir no presente e projetar o futuro (VALENTE; ALMEIDA, 2014).

OBSERVANDO AS NARRATIVAS

Conforme descrito na seção anterior, a instrução da atividade deixava os alunos livres para escolherem como fariam suas produções, tendo apenas a orientação de que era necessário mesclar linguagem verbal e não-verbal. Também foram dadas ao grupo algumas sugestões de como poderiam apresentar suas narrativas: registrando em um vídeo, produzindo um texto ilustrado, elaborando um material no prezzi, criando arquivo em PowerPoint.

Todos os alunos desenvolveram uma narrativa digital, porém nesta foram poucos os recursos empregados. Dos 16 trabalhos entregues, tivemos 6 trabalhos em arquivo de

texto (Word) e outros 10 apresentados em Power point. Nenhum trabalho foi entregue no formato de vídeo, e além disso, não tivemos apenas imagem, mapa conceitual ou material no prezzi. Ademais, 14 dos 16 trabalhos desenvolveram uma reflexão na forma escrita, e as imagens, áudios e músicas sobrepostas em alguns dos trabalhos ficaram em todos os casos com um segundo plano.

Alguns alunos optaram por apresentar seus materiais apenas respondendo às questões norteadoras, o que não era objetivo da tarefa. Como explicitado no enunciado da atividade proposta, as perguntas eram apenas para dar um caminho, porém quase que a totalidade de alunos apenas se centrou nestas respostas. Alguns aprendizes optaram por fazer uma verdadeira retrospectiva de seus tempos de escola e buscaram ilustrar com imagens de arquivo pessoal, como também com buscas pela Internet.

Nesta discussão sobre a observação das produções dos alunos, o objetivo não é analisar cada narrativa, seus escritos, mas usá-las para responder duas questões: os alunos recorreram a diferentes linguagens em suas produções? A técnica de remix fica visível nas produções?

Fica-nos claro que a escolha unânime pelos programas Word e Power Point se deu pela familiaridade dos alunos com estes recursos. Ao longo do curso que frequentam, inúmeras são as atividades de outras disciplinas que solicitam trabalhos nestes formatos e mesmo que a orientação fosse para usarem a criatividade e escolherem outras formas de produção, os alunos recorreram ao conhecido.

Como dissemos anteriormente, as histórias que contamos hoje no meio digital, as narrativas digitais, mesclam imagens, letras, sons e outros tantos recursos, o que ficou bem fácil de perceber nas produções dos alunos, porém esta gama de recursos aparece de forma fragmentada, ora a imagem, ora o texto e assim por diante, o que, em outras palavras, não caracteriza o remix. Conforme discutido na seção 3 deste artigo, hoje se agregam às produções textuais na rede outras semioses que passam a compor o texto (som, imagem, música, movimento). As possibilidades de leitura e produção de textos (hipertextos) hipermodais se multiplicam na cultura digital, e assim somos capazes de citar

imagens e sons juntos, criar vídeos sobre textos e textos sobre músicas e juntar tudo isso. As citações entre eles são mixadas junto. Esta mistura produz um novo trabalho criativo, o remix³. No entanto, esta mistura e expansão não se fizeram presente nas narrativas produzidas.

As narrativas apresentadas mostraram posicionamento crítico e autorreflexão, e dessa forma, em algumas das produções, conseguimos mergulhar nas histórias de vida destes alunos, que em pouco tempo e com poucos recursos conseguiram criar uma trama para suas histórias, que envolve o conhecimento, a identidade, a compreensão de si mesmo e a interlocução com o mundo e com outras pessoas. Neste sentido, as narrativas produzidas digitalmente têm grande potencial educacional, como afirma Galvão (2005), uma vez que podem ser utilizadas não apenas para investigar o conhecimento que as pessoas expressam, como também para auxiliar os processos de construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

Conforme explicitado na seção anterior, o trabalho aqui apresentado se deteve em observar as escolhas pela forma com que os aprendizes apresentaram suas narrativas digitais, como também os procedimentos de criação destas narrativas. Evidenciamos que os alunos não empregaram a técnica do remix em suas produções, porém, por outro lado, observamos que mesmo sem o total domínio das TDIC, os trabalhos foram produzidos, o que revela que estas não se constituem em pré-requisito para a produção de narrativas.

Outra questão que cabe destacar é o fato de os alunos terem construído narrativas sem a preocupação com uma estrutura linear. Esta escolha por uma estrutura não-linear ou multilinear, nas quais o começo e o fim existem, mas não se encontram claramente definidos, é bastante comum quando falamos em narrativas autobiográficas, uma vez que, como nos diz Nascimento e Hetkowski (2007) “A construção da narração inscreve-

3 Apesar de “remix” ser uma palavra estrangeira, está incorporada oficialmente ao vocabulário de nossa língua, o que se pode perceber em dicionários de nosso país, como é o caso do dicionário da Academia Brasileira de Letras. Portanto neste trabalho empregamos a expressão sem o itálico já que está incorporado aos quase 390mil verbetes da Língua Portuguesa.

se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007, p.69).

Quanto ao conteúdo destas narrativas e as reflexões realizadas pelos aprendizes sobre seus letramentos, além do entendimento do que essa experiência do semestre significou para a aprendizagem de cada aluno, ainda estão em fase de análise. Certamente as reflexões que cada um produziu, além de revelarem questões importantes sobre suas memórias como alunos no período de escola, irão trazer, especialmente, um olhar quanto a suas futuras profissões como professores e ao trabalho crítico com as diferentes linguagens que deverão desenvolver ao longo de suas carreiras docentes. Por fim, esperamos que essa breve exposição sobre o trabalho com as narrativas digitais autobiográficas possibilite contribuir com as ideias e projetos de outros professores-pesquisadores sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. B. T.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: mar. 2016.
- ARANHA, G. **Narrativas transmídias e novos esquemas cognitivos**: evolução e adaptação nos sistemas da escrita. Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional da ABRALIC Centro, Centros – Ética, Estética, Curitiba, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>>. Acesso em: ago. 2015.
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. Rio de Janeiro: Aleph, 2008.
- JENKINS, H.; FORD, S.; GREEN, J. **Cultura da Conexão**: criando valor e significado por meio da mídia programável. São Paulo: Aleph, 2014.
- JOSSO, MC. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Remix: la nueva escritura popular. **Cuadernos comillas**, v. 1, 2011. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/8_Knobel_Lankshear.pdf>. Acesso em: out. 2015.

LEMOS, A. **Ciber-cultura-remix**. Apresentação na mesa "Redes: criação e reconfiguração", do Seminário Sentidos e Processos, São Paulo, Itaú Cultural, ago. 2005. Disponível em: <http://www.hrenatoh.net/curso/textos/andrelemos_remix.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. A. **Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS FILHO, A. J.(Org.). **Alfabetização e Letramento**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: CEAD/UEDESC/UAB, 2012.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM., (Orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

SCOLARI, C. **Narrativas Transmedia**: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto, 2013.

SHIRKY, C. **Institutions VS. Collaboration**. Talk at TEDGlobal 2005 in Oxford, England. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/clay_shirky_on_institutions_versus_collaboration>. Acesso em: mar. 2016

VALENTE, J.; ALMEIDA, M. Narrativas Digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Revista de Educação a Distância Em Rede**, v.1, n. 1, p. 32-50, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>>. Acesso em: fev. 2016.

A EDUCAÇÃO LÚDICA E O TRABALHO COM NARRATIVAS

*uma proposta interdisciplinar no curso de
pedagogia a distância*

Dafne Fonseca Alarcon

Cristina de Souza Prim

Dafne Fonseca Alarcon é Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (linha de pesquisa: Mídia e Educação) e Mestre em Design e Expressão Gráfica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* dafnefa@gmail.com

Cristina de Souza Prim é Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* cristinaprim@gmail.com

INTRODUÇÃO: A EMERGÊNCIA NA CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Muito se tem discutido sobre a necessidade de uma educação dinâmica, múltipla e interativa, tal como é o mundo dos estudantes de hoje. Porém, na maioria dos casos as escolas/universidades ainda não estão convencidas da necessidade de romper com a estrutura educacional atual, organizada por disciplinas que são ministradas de forma isolada. Em muitos casos, os estudantes não conseguem fazer relação entre as disciplinas e o conhecimento é disseminado de forma fragmentada. Ou seja, prega-se a interdisciplinaridade, mas não se trabalha assim.

Para se entender o termo interdisciplinaridade, deve-se partir da noção de disciplina e seu significado. Disciplina, segundo Fortes (2009), pode ser caracterizada como uma forma de organizar, de delimitar; ela representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para serem apresentados ao aluno com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e avaliação da aprendizagem. Ainda de acordo com Fortes (2009), a noção de disciplina é fundamental para que se possa entender o desenvolvimento das ciências, do pensamento humano. É uma categoria organizada dentro das diversas áreas do conhecimento que as ciências abrangem.

Mas o problema da fragmentação do conhecimento em disciplinas é que a soma de todas as disciplinas não forma o todo, pois a interação entre elas é parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O verdadeiro conhecimento, segundo Morin (2003), deve ser contextualizado, e é função da educação interligar esses saberes fragmentados em algum momento na formação do sujeito, permitindo que os estudantes possam fazer conexões e interligar seus próprios conhecimentos a outros novos conhecimentos. O autor defende a ideia de que “devemos romper com a separação entre as artes e a literatura de um lado, e o conhecimento científico do outro” (MORIN, apud SANCHES, 2015, p.1).

Para Libâneo (1998), a noção de interdisciplinaridade está pautada na articulação entre duas ou mais disciplinas, a fim de superar a compartimentalização de conhecimentos. O autor defende que a interdisciplinaridade objetiva uma compreensão melhor da realidade, o que

implica em interação entre especialistas de diversas áreas do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema. Para que ocorra a interdisciplinaridade, portanto, é necessário fazer com que as disciplinas interajam, por meio de articulações e conexões, com o objetivo de tornar as práticas de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de conteúdos mais atrativos, por sua ligação com o mundo do aluno.

A proposta de interdisciplinaridade, segundo Fortes (2009, p. 4), é “estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos”. O currículo, por isso, deve visar à integração dos saberes, e assim, contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem cujo objetivo seja a capacitação do aluno para a vida em sociedade, para atividades produtivas e para experiências subjetivas; por isso a importância de se questionar o trabalho disciplinar.

Diante do exposto, fica clara a necessidade de pensarmos em propostas de trabalho que envolvam diferentes áreas do conhecimento. A proposta a ser relatada neste artigo envolve a experiência de articulação entre as disciplinas de Educação Lúdica (ELUD) e Literatura Infantil (LIT) no trabalho com narrativas para a Educação Infantil, presentes no Curso de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC. Apresentam-se nesse contexto o processo de criação e desenvolvimento de uma atividade avaliativa e, posteriormente, relatos de estudantes, registrados em uma atividade formativa (complementar a avaliativa), nos quais foi possível investigar e analisar a experiência de articulação entre as disciplinas e os aspectos relacionados a dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos estudantes em relação a essa articulação. Estes aspectos são apresentados nos relatos colocados pelos estudantes no fórum de discussão das disciplinas de LIT e ELUD.

A EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS DE ELUD E LIT NA EAD

Embora o uso de TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) possibilite a implementação de cursos de Educação a Distância (EaD), para que se possa compreender e caracterizar a proposta e o funcionamento de um curso, de acordo com Charczuk e Aragón (2014, p.107), “não basta atentarmos somente às tecnologias utilizadas, mas

principalmente às concepções de aprendizagem, à visão e à prática que os próprios docentes que trabalham nesta modalidade educativa têm do processo de ensinar e aprender”.

Para que as práticas de EaD sejam mais produtivas e integradas, Okada e Santos (2003), por sua vez, esclarecem que a interdisciplinaridade requer o envolvimento de vários especialistas e competências, seja no processo de criação de materiais e conteúdos, seja no uso dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, não basta pensarmos apenas nas ferramentas, é necessário que o professor conheça o trabalho de toda a equipe docente para que possa saber de que forma se pode fazer um trabalho interdisciplinar.

A proposta de envolver os conhecimentos de Educação Lúdica e Literatura Infantil foi a de trabalhar com os estudantes do último ano do curso de Pedagogia a Distância (8a Fase). Essa particularidade é vantajosa no sentido de que alguns estudantes já possuem experiência docente, conseguindo, desse modo, atuar como estudante de pedagogia e como professor-aprendiz da área da educação.

A articulação entre as disciplinas de ELUD e LIT foi concretizada por meio de trabalho final e discutida via webconferência entre as professoras das respectivas disciplinas e os estudantes, estendendo as discussões, posteriormente, para o Fórum de Discussão disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle do curso. No momento da webconferência, foram discutidos dois temas principais: **“a importância do jogo e da brincadeira”**, sob a linha de pensamento de Kishimoto (2011), e **“a importância do trabalho com narrativas”**.

O trabalho de articulação de disciplinas da EaD exige mediação pedagógica, que envolve a interação do professor e sua abordagem e intervenção no sentido de buscar elementos que irão subsidiar e enriquecer as situações de aprendizagem, e planejamento, fundamentais não apenas na EaD. Esses elementos foram delineados tanto pelo planejamento temático, dos aspectos dos conteúdos da narrativa e da ludicidade, que se caracterizam por sua dimensão imaginativa, criativa e motivadora, quanto pelos auxílios dos recursos educacionais para apoiar a interação entre professor e estudantes.

Sobre a temática escolhida, sabe-se que a narrativa infantil é permeada pela mistura entre os elementos vividos, ouvidos e imaginados. Essa mistura entre o real e o ficcional é um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento cognitivo, físico, motor e afetivo da criança, pois é dessa forma que surge o discurso narrativo, que é um modo de expressão bastante autêntico de nossas vivências, de acordo com Perroni (1983). Em certo sentido, a construção da narrativa do adulto não difere muito dessas características, pois também se pode observar que não são utilizados apenas elementos do mundo concreto, mas também expressão de sentimentos, memórias, comentários advindos de relatos anteriores sobre o mesmo fato vivido, entre outros. O diferencial é que na narrativa infantil a criança “extravasa” para experimentar outros papéis e situações ainda não vividas, para saber como se sentiria frente aos mesmos dilemas e situações do personagem.

Da mesma forma que a Literatura Infantil coloca a criança frente a dilemas e situações de personagens contidos na história, na Educação Lúdica o papel dos jogos e brincadeiras suscitam para a reflexão dos “dramas sociais”, que, segundo Langdon (1996) e Turner (1987), se caracterizam com um ato performático composto de sequências dramáticas resultantes da contínua tensão entre conflito e harmonia. Nas palavras de Langdon (1996, p.25), “a vida é um drama, cheio de situações desarmônicas ou de crises cujas resoluções desafiam os atores”. A ludicidade permite que a criança domine um ciclo bastante amplo de atividades para a resolução de problemas, tomada de decisão, criação e compreensão de regras estabelecidas.

Com base no compartilhamento de conhecimentos sobre as disciplinas, propusemos um trabalho interdisciplinar (atividade avaliativa), cujo objetivo era instigar a reflexão do estudante sobre o **“jogo de contar histórias”**, a partir da escolha de um livro da literatura brasileira, cuja história pudesse ser contada e reinventada na Educação Infantil. Essa história deveria enfatizar aspectos lúdicos da narrativa, tais como personagens, vestimentas, cenário e objetos a serem utilizados em sala de aula.

Assim, os estudantes e professores deveriam refletir sobre a utilização de um jogo ou brincadeira relacionado(a) à literatura escolhida, planejando de que forma esta história poderia auxiliar no processo de alfabetização das crianças. O resultado das discussões e do

trabalho levou à criação de uma atividade formativa que trouxe *feedbacks* qualitativos de suas experiências, postadas no Fórum de Discussão do AVA Moodle. Estes relatos podem ser conferidos na seção abaixo.

ANÁLISE DOS RELATOS DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CEAD

Feita a discussão bibliográfica sobre interdisciplinaridade e EaD, podemos partir para a apresentação dos relatos dos estudantes, postados no Fórum de Dúvidas das disciplinas de LIT e ELUD, mas antes gostaríamos de enfatizar alguns aspectos facilitadores em relação à atividade avaliativa resultante da articulação entre as disciplinas.

Um aspecto facilitador a ser identificado e interpretado nos depoimentos é a afinidade que as duas disciplinas têm em comum, pois tanto a Literatura Infantil quanto a Educação Lúdica possuem seus conteúdos pautados no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outro aspecto facilitador foram os elementos comuns às duas disciplinas, tais como o uso de personagens, histórias, cenários reais ou imaginários e aspectos relacionados à diversão e à brincadeira.

Os aspectos facilitadores fazem com que a “conversa” entre as disciplinas flua de forma mais natural, pelo simples fato de que ao se contar uma história, o professor precisará planejar de que forma essa história será contada e que elementos serão utilizados, a fim de potencializar a aprendizagem, e precisará saber como a não utilização dos elementos lúdicos, ao se contar uma história, dificulta o interesse e o entendimento da criança sobre a atividade proposta.

Abaixo, apresentamos, na primeira coluna, relatos/ postagens enviados(as) ao AVA Moodle pelos estudantes. Na segunda coluna, destacamos aspectos relevantes a serem comentados.

Tabela 1 – Depoimentos de alunos das disciplinas de ELUD e LIT postados nos Fóruns de Discussão do AVA Moodle/CEAD

DEPOIMENTOS/POSTAGENS	ASPECTOS RELEVANTES
<p>Relato 1 - Se percebe que a articulação ocorre na educação infantil, mas não no ensino fundamental... “Esta ponte não pode ser abrupta, pois pode comprometer o desenvolvimento do aprendizado da criança, que teve a antecipação para os seis anos do seu ingresso no ensino fundamental. Os jogos e brincadeiras não podem desaparecer, elas devem continuar de forma mais direcionada para os afazeres cotidianos de aprendizagem, sendo assim as atividades principais serão atividades dos estudos sem eliminar as atividades subsidiária. Portanto, a ludicidade deve continuar presente, de modo que possibilite a formação integral da criança e a prepare para o mundo que a rodeia...”</p>	<p>Comentário - a ludicidade deve perpassar as atividades principais de aprendizagem, e não deve ser deixada de lado, como ocorre em muitos espaços educacionais. A brincadeira e o jogo costumam abrir espaço para as atividades consideradas sérias, tais com as lições, tarefas e provas. A reflexão envolve o tema sobre a articulação entre as disciplinas, e como este tema deve ser “levado a sério”, principalmente na passagem da Educação Infantil, em que as aulas são articuladas e não disciplinares, para o ensino fundamental, em que a criança passa a se sentar em fileiras e assistir às aulas de forma disciplinar.</p>
<p>Relato 2 - “A inserção da criança na literatura infantil propicia a interação entre o real e o imaginário, enriquecendo e despertando, assim a fantasia, o lúdico e o simbólico. Mas para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e significativo. Na hora do conto sempre coloco uma fantasia e levo uma mala com livros, e é no pátio da escola onde as crianças se sentam em círculos para escutar a história. O fascínio é notório, o olhar das crianças é muito gratificante...”</p>	<p>Comentário - o relato mostra os aspectos lúdicos colocados ao inserir o elemento fantasia e a mala de livros na contação da história, colocando o papel do professor em uma dimensão teatral de interpretação e de criação de personagens, o que traz fascínio às crianças, pois é feito de forma prazerosa e significativa. Este relato mostra, assim, uma tomada de consciência teórica: as práticas pedagógicas observadas em sala de aula precisam ser avaliadas por esses novos profissionais, que, à luz das teorias estudadas, saibam quais as práticas precisam ser repensadas e quais ganham respaldo desse novo olhar na sala de aula.</p>

Relato 3 - “No nosso estágio de observação tivemos a oportunidade de presenciar as aulas de leitura em que a literatura infantil seria esboçada. Constatamos a ausência da sequência lógica da história e do uso dos elementos orais e gestuais que dão vida à história para facilitar o entendimento da criança. Foram realizadas atividades simplórias que reforçavam a prática tradicional de ler para responder por obrigação. O uso do lúdico se dava por meio de apresentações com fantoches, músicas e tinha a finalidade única de divertir as crianças durante a comemoração de alguma data especial. O referido brinquedo não era usado como recurso pedagógico na contação das histórias.... Chamou-nos atenção a cobrança pós-história feita pela professora, que se resumia a perguntas sobre os nomes e as características dos personagens, e depois deviam desenhá-los. Percebemos que muitas crianças não faziam a tarefa solicitada e a batizavam de “chata”. Isso se repetiu praticamente todos os dias em que estivemos na instituição de ensino. Tal situação nos levou à reflexão de que contar uma história por contar, como foi visto na sala de aula, não permite aos alunos a interação com o texto”.

Comentário - neste caso foi observado o uso de uma prática tradicional em sala de aula: o professor reforça o fraco planejamento, dispensando o uso dos elementos lúdico como recurso pedagógico para auxiliar na contação de histórias. De acordo com o depoimento, a falta de planejamento levou ao aborrecimento das crianças e à falta de interesse. O que se observou é que a professora da turma tem consciência da necessidade de se incluir o jogo e a brincadeira em sala de aula, mas que não os associa a outros conhecimentos. O trabalho com a literatura infantil e o jogo estavam ambos presentes em sala de aula, mas de modo desarticulado, o que levou a este diagnóstico crítico por parte dos estudantes. O que fica claro neste depoimento é que se percebeu que a integração entre as disciplinas deve buscar a superação da fragmentação, um ponto importante que o aluno/professor-aprendiz deve alcançar.

Relato 4 – “Uma experiência bastante gratificante em uma de minhas aulas foi com o 1º ano: assim que iniciei, contei uma história usando fantoches no palito com o auxílio de um avental, depois da conversa sobre a história solicitei que eles recontassem a história usando os fantoches e o avental. Todos participaram e cada um contou a história do seu modo, mas o mais legal é que eles interpretaram com mudanças de vozes, conforme o personagem. Eles adoraram e pediram para que na próxima aula eu os deixasse contar novamente. Foi muito bacana ver que todos, até os mais tímidos, participaram e se divertiram. ”

Relato 5 - “Foi muito interessante fugir do campo teórico, das especulações na sala de aula e perceber o quanto o espaço de ensino permite criar e ampliar as práticas dentro de uma métrica que respeita o outro, sendo nesse caso a criança, o aluno. Aprendemos como que podemos aprender com as crianças: a refazer nossas leituras de mundo de forma mais lúdica, mais prazerosa, tornando-nos mais humanos. ”

Comentário – neste relato é apresentada a satisfação da criança quando o professor aplica em sala de aula a articulação entre as áreas de LIT e ELUD. Essa satisfação não aparece somente na forma como a história é contada pelo professor, mas também em como as crianças interpretaram a história com mudanças de vozes de acordo com o personagem, inserindo um elemento lúdico importante no processo de contação da história. Neste relato se percebe que a criança aproveita o rumo da aula e acaba sugerindo uma boa atividade a partir da contação de história, e o professor precisa ser sensível a estas sugestões, pois mostra que a criança está bastante interessada por aquela aula.

Comentário - destaca-se o espaço de ensino como um ambiente importante para o desenvolvimento da criança, e como é difícil trazer para este espaço esta articulação envolvendo histórias e ludicidade, pois o dia-a-dia na escola, os prazos e as expectativas muitas vezes acabam fazendo o professor ser refém de sua própria rotina, levando-o a experiências frustradas. Porém, essa experiência possibilitou reaprender e refazer “leituras de mundo” de forma mais lúdica, mais prazerosa. Esse aprendizado, segundo o relato, ocorre no momento em que o aluno passa a ser ouvido pelo professor.

Fonte: Elaboração dos autores (2016).

De acordo com os relatos postados no fórum, foi possível perceber alguns pontos relevantes que foram considerados pelos estudantes do Curso de Pedagogia no processo de articulação das disciplinas de LIT e ELUD:

- a. a ludicidade deve perpassar as atividades principais de aprendizagem, ou seja, é necessário incluir a educação lúdica no ensino fundamental, e não só na educação infantil, como usualmente se faz, pois a ludicidade confere satisfação, fascínio e interesse pela disciplina ou conteúdo a ser ministrado;
- b. a falta de planejamento na articulação de disciplinas leva ao aborrecimento das crianças e a falta de interesse;
- c. o ambiente de ensino-aprendizagem deve privilegiar o desenvolvimento da criança em suas diferentes fases; e
- d. muitas vezes os alunos sugerem atividades mais interessantes para se fazer com a história contada, como a possibilidade deles mesmos recontarem as histórias, e o professor deve estar atento para saber dosar o que foi planejado no seu plano de aula e o que o aluno sugeriu para a aula, e como isso pode e deve ser aproveitado.

Diante do exposto, vimos que estes relatos mostraram um processo de amadurecimento nos alunos que ocorreu durante a proposta interdisciplinar mencionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados nos fazem retomar os pontos defendidos no início deste artigo: eles indicam que o trabalho com conteúdos disciplinares não possui o mesmo resultado do trabalho interdisciplinar, em especial quando se trata de profissionais que trabalharão obrigatoriamente com esses conteúdos amalgamados, como é o caso do pedagogo. A articulação exige pré-disposição em querer libertar-se de uma zona de conforto, exige planejamento, parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem, e um olhar crítico sobre os conteúdos ministrados.

Além disso, há três pontos relevantes a serem destacados neste artigo: o primeiro é

que, apesar da lógica acadêmica disciplinar, ou seja, por disciplinas fragmentadas, que os estudantes frequentam na maioria dos espaços educacionais (sejam eles presenciais ou a distância), isto não significa que não existam iniciativas e esforços de trabalhos interdisciplinares em espaços que se configuram em grandes e bem sucedidos processos de ensino-aprendizagem; pelo contrário, este tem sido o objetivo de muitos, mas ainda é necessário discutir como isso tem sido feito, para que possamos aprimorar nossos trabalhos e reflexões.

O segundo ponto a ser destacado é que o professor precisa conhecer não apenas a sua disciplina e o conteúdo a ser trabalhado, mas também os objetivos de ensino de outros professores, estabelecendo assim uma boa compreensão da relação possível entre as várias disciplinas. Além disso, é imprescindível conhecer bem o perfil dos seus estudantes para a construção do conhecimento compartilhado, desenvolvendo suas capacidades e habilidades para a prática e estimulando-os no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o terceiro aspecto a ser considerado é que as disciplinas trabalhadas nesta experiência são de áreas afins, e este sem dúvida é um aspecto facilitador da interdisciplinaridade. Isto nos faz pensar que existem níveis de articulação a serem considerados entre as disciplinas, mas que também é possível haver ao menos um ponto de vista/estudo convergente que possibilita a articulação entre diversos saberes. Resta saber quem está disposto a redescobri-los e fazer as conexões entre as disciplinas.

REFERÊNCIAS

CHARCZUK, S. B.; ARAGÓN, R. Interdisciplinaridade na Educação a Distância: Uma leitura a partir da Epistemologia Genética. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 5, n. 2, p. 103-129, 2014.

DEHENZELIN, M. **Pensamento infantil: a narrativa da criança**. Entrevista. s/d. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/pensamento-infantil-narrativa-crianca-489339.shtml>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

FORTES, C. C. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. *Revista acadêmica Senac on-line*. 6. ed. setembro-novembro, 2009.

- GIRARDELLO, G. **Voz, presença e imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas. 2007. Disponível em: <<http://www.botucatu.sp.gov.br/eventos/2007/conthistorias/artigos/aNarracao.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- KISHIMOTO, T. (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez. 1996.
- KISHIMOTO, T. (org) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning. 2011.
- LANGDON, E. J. Performance e Preocupações Pós-Modernas na Antropologia. In: **Performáticos, Performance e Sociedade**. Brasília: Unb, v. 1, p. 23-28, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina, 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- OKADA, A. L. P.; SANTOS, E. O. dos. **Articulação de saberes na EAD**: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos. 2003.
- PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. Tese. Unicamp: Campinas, 1983.
- SANCHES, C. **A atualidade do pensamento de Edgar Morin**. Disponível em: <<http://www.aredo.inf.br/atualidade-do-pensamento-de-edgar-morin/>>. Acesso em: 15 out. 2015.
- TURNER, V. **The Anthoropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1987.

CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

desafios e possibilidades

Carla Peres Souza

Jussara Brigo

Carla Peres Souza é Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (UCB). Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* cperessouza@yahoo.com.br

Jussara Brigo é Mestre em Educação Científica e Tecnológica e Especialista em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* brigojussara@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar a formação de professores para o ensino de Matemática na Educação Básica tem sido um desafio contemporâneo, haja vista a necessidade de introduzir discussões e experiências práticas na formação acadêmica que possibilitem a superação da visão mecanicista amplamente difundida acerca dessa área do conhecimento. A busca dos cursos de formação inicial de professores que irão atuar no ensino de Matemática é em oferecer condições para uma atuação reflexiva e autônoma, de forma a promover as mudanças necessárias no quadro histórico e já cultural existente no sistema escolar. D'Ambrósio (2003, p. 3) afirma que as mudanças são necessárias, caso contrário

[...] vejo o risco de desaparecimento da Matemática como disciplina autônoma dos sistemas escolares. Mas, repito [...], [isso] se ela continuar a ser ensinada da maneira como vem sendo, isto é, obsoleta, inútil e desinteressante. Se ela for renovada e atualizada, ela estará, com muito vigor, nos sistemas escolares, pois a Matemática é a espinha dorsal da sociedade.

Dessa forma, os diversos cursos, nas diversas modalidades, que formam professores para atuarem em Educação Matemática precisam observar tal realidade e encontrar alternativas de práticas pedagógicas que promovam experiências que ofereçam suporte a essa mudança de atuação docente na Educação Básica dos futuros professores.

Dentre os profissionais que desempenharão esse papel dentro das escolas, estão os pedagogos que atuarão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esses também precisam, em sua formação inicial, desenvolver uma postura emancipatória em relação ao ensino de Matemática. Nacarato, Passos e Carvalho (2004, p. 10) alertam que

Um dos grandes desafios para os formadores de professores que ensinam ou ensinarão Matemática – graduandos da Pedagogia – não reside apenas em romper barreiras e bloqueios que estes trazem de sua formação matemática da escola básica, mas, principalmente, em provocar a tomada de consciência desses fatos, trazendo-os à tona para que possa ser objeto de reflexão, superação e (re)significação. [...] Essas questões dizem respeito principalmente às dificuldades encontradas frente à matemática, ao sentimento de impotência para sua aprendizagem que, muitas vezes, foi permeada por histórias de fracasso.

Assim, os futuros pedagogos precisam, primeiramente, desmistificar essa área do conhecimento e as possibilidades de relacionar-se com ela tanto na esfera educacional quanto na social, além de conhecer diferentes abordagens em relação ao ensino de Matemática e de compreender as discussões e concepções contemporâneas acerca de seu papel nos diferentes contextos. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009). Além disso, ressalta-se que o domínio dos conceitos da área é de fundamental importância. Como é possível ensinar o que não se sabe? Danyluk (1999) colabora com essa discussão quando apresenta a necessidade da superação da visão de ininteligibilidade que permeia os conhecimentos da área, concepção que alcança parcela significativa da sociedade escolarizada, dentre a qual incluem-se muitos estudantes do curso de Pedagogia que acreditam que a Matemática é

[...] a ciência que alguns podem construir e da qual podem desfrutar, restando àqueles que não são gênios a busca de um esforço incomparável do pensamento para entender esse conhecimento mostrado por asserções intocáveis ou, então, o imediato afastamento de tudo aquilo que solicite matemática. (DANYLUK, 1999, p. 289).

Refletindo acerca da formação de professores que ensinarão Matemática, torna-se importante salientar a importância da desconstrução da visão mencionada e de oferecer acesso adequado aos conhecimentos da área que, em sua atuação docente, passarão a ensinar. O desafio posto, então, está em refletir sobre como atender a essa demanda, oferecendo tal formação aos futuros professores.

FORMAÇÃO MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CEAD/UDESC

O curso de Pedagogia oferecido pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Santa Catarina (CEAD/UDESC) iniciou em 2011 o processo de reestruturação das disciplinas relacionadas à Educação Matemática, compondo um conjunto de disciplinas denominadas Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática. As discussões abordadas nessas disciplinas vêm ao encontro das propostas contemporâneas que valorizam o desenvolvimento do conhecimento conceitual na área da Educação Matemática, além

das possibilidades de práticas pedagógicas de acordo com as tendências atuais para seu ensino. A abordagem adotada na organização dessas disciplinas divide-se em dois eixos fundamentais. O primeiro tem como foco os conteúdos conceituais, oferecendo aos professores em formação conhecimentos acerca da estrutura dos diferentes campos conceituais da Matemática, relacionando a origem de sua representação simbólica, seus sentidos e significados. O outro eixo está relacionado às concepções acerca da Matemática e do seu ensino, discutindo a origem dos diversos obstáculos de aprendizagem que podem surgir ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Esse conjunto de disciplinas aborda também possibilidades metodológicas e utilização dos diferentes materiais manipuláveis, estruturados ou não, que oferecem suporte à compreensão conceitual e que auxiliam na elaboração simbólica necessária à abstração dos conceitos da área (MOYSÉS, 2001).

A estruturação das disciplinas atende as diretrizes gerais estabelecidas pelo CEAD, no entanto, os grupos de formadores têm autonomia para a elaboração das estratégias pedagógicas de formação e composição das avaliações, a partir das especificidades de cada área.

Em relação às disciplinas de Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática, as discussões e formações que acontecem desde 2011 levaram ao desenvolvimento de propostas que encontram certa regularidade, alcançando quase um status institucional, uma vez que, aparentemente, atendem a demanda da área já apresentada nesse texto. No entanto, percebe-se sua constante evolução e adequação para atender as demandas que ocorrem ao longo do processo formativo de cada semestre.

O desenvolvimento das disciplinas da Matemática do curso de Pedagogia do CEAD/ UDESC, em relação a seus campos conceituais, concentram esforços na compreensão de aspectos gerais e fundamentos de cada campo.

Em relação ao campo numérico, a discussão inicia-se pela origem da ideia de número, a partir de sua evolução histórica, passando pelas distintas funções atribuídas ao sistema simbólico em diferentes épocas e culturas. Na continuidade, aprofunda-se o estudo acerca do conceito de base até chegar ao Sistema de Numeração Decimal, discutindo

suas características fundamentais, como a base decimal, posicionalidade, algarismos, estrutura aditiva e multiplicativa, possibilidades de representação através dos numerais, além do significado do algarismo zero. Em seguida, adentra-se no estudo dos conjuntos numéricos naturais e racionais, com suas distintas representações, explorando situações contextualizadas e com utilização de materiais para o desenvolvimento dos raciocínios aditivos e multiplicativos (NUNES et al, 2009) para a resolução das operações matemáticas.

No campo geométrico, a discussão tem como foco a classificação das figuras geométricas, suas principais características, a associação delas a objetos, além da introdução dos conceitos de área e perímetro. O estudo da simetria, da organização e localização espacial também é explorado. No campo das grandezas e medidas, abordam-se os distintos sistemas e sua utilização, além do raciocínio proporcional e de situações envolvendo o sistema monetário.

Acerca do campo da Estatística, a formação organiza-se em duas perspectivas, a primeira refere-se ao uso de suas ferramentas para auxiliar metodologicamente em pesquisas e na tomada de decisões, e a segunda discute os conteúdos do tratamento da informação que devem ser trabalhados com as crianças, para construir, ler e interpretar gráficos e tabelas a partir de uma coleção de dados.

Em relação às concepções, metodologias e propostas da Educação Matemática contemporânea, essas disciplinas buscam, a partir da discussão dos conceitos, apresentar reflexões que contribuam para superação da visão mecanicista do ensino de Matemática, problematizando o papel do professor e do estudante durante o processo de ensino e aprendizagem. A concepção defendida é da atuação ativa dos estudantes, e o professor, como mediador do processo, torna-se responsável pela gestão e organização, promovendo situações que favoreçam essa participação e o desenvolvimento de uma visão positiva em relação à Matemática.

São apresentadas, também, as tendências atuais para o ensino de Matemática, como a Resolução de Problemas, a Investigação Matemática, o aporte na Pedagogia de Projetos, a utilização de materiais manipuláveis estruturados e não-estruturados, além da utilização de

jogos e brincadeiras. Também são abordados aspectos relacionados à infância, ludicidade e ressignificação do erro no processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos na Educação Básica.

Torna-se importante ressaltar que se estabelecem a todo momento conexões entre os dois eixos supracitados, nos quais os conteúdos dos campos conceituais articulam as propostas de práticas e as reflexões epistemológicas da área. Um ponto de consenso entre os formadores, adotado como estruturador das propostas, é o estabelecimento de discussões que promovam a compreensão das características do conceito em estudo, além de discussões sobre as possibilidades de abordagem didática, chegando à formalização matemática, representação simbólica e algoritmos.

Outro ponto importante da organização das disciplinas é que a avaliação ocorre de maneira processual e formativa, buscando atender as especificidades da proposta de Educação Matemática estabelecida no curso. Os momentos de avaliação que acontecem ao longo do processo organizam-se, essencialmente, da seguinte maneira: em um primeiro momento, discutem-se os conteúdos conceituais, suas características principais e possibilidades de aplicação em diferentes contextos e situações. A partir da devolutiva dessas avaliações, inicia-se o momento seguinte da avaliação, no qual se exploram possibilidades pedagógicas de ensino dos conceitos discutidos, a partir de estudos, pesquisas e elaborações de propostas pedagógicas pelos pedagogos em formação. Esse momento é muito rico, visto que, para maior proximidade e superação da virtualidade, os acadêmicos aplicam as propostas no polo e realizam o registro através de vídeos dessas práticas (LEONEL et al, 2015), oferecendo aos formadores melhor compreensão do processo e subsídios para os encaminhamentos seguintes nas disciplinas.

Dando continuidade ao processo avaliativo, ocorre a discussão e a exploração das possibilidades apresentadas nas avaliações anteriores. O momento final desse processo é a retomada dos aspectos estudados e já avaliados, feita através de uma produção individual em que os acadêmicos revelam a apropriação do conhecimento adquirido no decorrer da disciplina, articulando os discursos e as práticas vivenciadas, o que possibilita ajustes e superação dos equívocos conceituais e procedimentais que aconteceram ao longo do processo.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS MATERIAIS IMPRESSOS E VIRTUAIS PARA ATENDER A DEMANDA CONTEMPORÂNEA DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EAD

As disciplinas do curso de Pedagogia do CEAD/UEDESC contam com recursos didáticos impressos e virtuais de apoio às propostas pedagógicas de ensino. Em relação aos desafios na área da formação de professores em Matemática, pensar os materiais torna-se outro desafio a ser enfrentado, visto que a apropriação de muitos conceitos se associa ao processo de abstração, e esses conceitos necessitam partir de situações concretas e de interação externa para ocorrer o processo de internalização (VIGOTSKY, 1991). Tendo em vista essa necessidade, o grupo de formadores da área da Educação Matemática iniciou a reflexão sobre como tratar seus conteúdos conceituais nos diferentes materiais.

Os materiais impressos de apoio são os Cadernos Pedagógicos; neles, os acadêmicos encontram as principais discussões teórico-metodológicas, propostas no curso, para a área da Matemática. O diferencial do material do CEAD/UEDESC está na sua produção, feita com acompanhamento de um designer instrucional (FILATRO, 2004) especialista na área da Educação Matemática. Assim, o conteúdo produzido (professores autores) e validado por especialistas (parecerista *ad hoc*) encontrou durante o processo de produção um profissional com domínio das especificidades conceituais da área que colaborou na busca por soluções educacionais, o que otimizou o processo produtivo.

A elaboração conceitual na área da Matemática necessita da interação externa para o estabelecimento das representações simbólicas que dão suporte à abstração (MOYSÉS, 2001; FLORES, 2008). Dessa forma, recursos materiais e visuais tornam-se fundamentais, pois sua estrutura colabora com o desenvolvimento conceitual, importante no processo de ensino e aprendizagem, e tem função formativa (BRIGO, 2010). Além desses aspectos, as especificidades da linguagem matemática também precisam ser consideradas (NUNES; BRYANT, 1997; D'AMBROSIO, 1986), uma vez que a comunicação verbal na área adota expressões e termos com significado próprio. Assim, no momento da adequação da linguagem dos materiais didáticos para a Educação a Distância, deve-se levar em consideração essa especificidade, o que demanda conhecimentos da área da Matemática.

As pesquisas realizadas por Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 23) revelam que, historicamente, a formação em Matemática dos pedagogos tem provocado “bloqueios para o aprender e para o ensinar”, o que justifica o esforço em se reestruturar a formação inicial na área e encontrar soluções educacionais que possibilitem a superação dessa realidade.

Na elaboração dos Cadernos Pedagógicos das disciplinas de Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática do CEAD/UDESC, as propostas de design educacional desenvolvidas durante a diagramação contaram com esse olhar, e as imagens e recursos visuais e linguísticos utilizados ofereceram movimento e representações adequadas e necessárias aos conceitos matemáticos. Os designers envolvidos, gráficos e instrucionais, empenharam esforços para criar soluções possíveis, respeitando os projetos gráficos e instrucionais de produção de material didático do CEAD/UDESC e não descaracterizando a identidade institucional. O fato de o designer instrucional possuir formação na área da Matemática contribuiu para construção de propostas a partir dos conhecimentos de ambas as áreas, com acompanhamento constante durante o processo, o que demandou várias discussões e ajustes até encontrar a solução ideal para composição dos materiais impressos.

Os recursos virtuais utilizados e desenvolvidos para compor as disciplinas também desempenharam papel fundamental na proposta de Educação Matemática na modalidade a distância. Além do ambiente virtual de aprendizagem da plataforma Moodle, onde são promovidos fóruns de debates acerca dos conceitos da área e disponibilizados materiais, como publicações e vídeos existentes na internet que tratam da Educação Matemática, os formadores idealizaram outros recursos audiovisuais para aproximação dos estudantes ao contexto da sala de aula e da formação.

No primeiro momento os formadores precisaram pensar as *webaulas*. O modelo adotado pela instituição baseia-se nos recursos do *Adobe Connect*, tendo, muitas vezes, como base uma apresentação em *Power Point* que subsidia a explicação oral. Como a elaboração conceitual na área da Matemática e as discussões de possibilidades práticas de seu ensino necessitam da visualização de imagens e possíveis movimentos, encontrou-se o primeiro desafio. A solução encontrada foi desenvolver recursos visuais que possibilitam certo movimento e que apresentam imagens parciais que, ao longo do avanço da

apresentação, vão se complementando, de forma a revelar a evolução da imagem até a representação completa da mesma, aproximando-se da demonstração conceitual. O papel dos designers gráfico e instrucional nesse contexto de produção foi o de apontar possibilidades de representação a partir de recursos gráficos disponíveis, o que gerou na equipe multidisciplinar novos momentos de reflexão acerca da representação das ideias matemáticas a partir das suas especificidades. O processo foi facilitado pela formação em Matemática do designer instrucional, visto que ajustes nas imagens foram necessários para a superação de ideias equivocadas que poderiam surgir ao longo do processo de aprendizagem matemática a partir de inadequações na sua representação.

Ao longo dos semestres em que as disciplinas de Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática foram sendo trabalhadas, outras demandas surgiram a partir dos estudantes, principalmente as relacionadas às possibilidades metodológicas para o ensino de Matemática na Educação Básica. Os Cadernos Pedagógicos, *webaulas* e outros materiais disponibilizados precisavam avançar, outros recursos deviam ser explorados para sanar as dificuldades que emergiam ao longo do processo de formação. Surgiu, então, a proposta de gravação de vídeos demonstrativos acerca da utilização dos diversos recursos e materiais didáticos existentes para o ensino de Matemática. Nesses vídeos são discutidas e demonstradas possibilidades de produção de materiais manipuláveis estruturados utilizando objetos alternativos, visto que, por vezes, há a ausência desses materiais industrializados nos futuros contextos de atuação dos pedagogos, como as escolas. Foi possível perceber a importância de o professor que ensina Matemática ser criativo, pesquisador e reflexivo sobre seu papel na promoção da formação matemática de crianças, jovens e adultos que venham a ensinar.

Outra demanda que surgiu ao longo do processo foi o ingresso de acadêmicos com deficiência no curso de Pedagogia do CEAD/UDESC. A partir da discussão acerca da importância da visualização para compreensão conceitual, um novo desafio apresentou-se quando uma acadêmica cega matriculou-se nas disciplinas de Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática. Iniciou-se nesse momento nova interlocução entre os formadores, o designer instrucional com formação na área da Matemática e a equipe do Laboratório de Educação Inclusiva do Centro. A Educação Matemática comprometida

com acesso de todos aos seus conhecimentos e com a promoção da aprendizagem, deve fazer parte do ideário de qualquer instituição educacional, seja ela de Educação Básica ou Ensino Superior (SOUZA, 2009). Dessa forma, o desafio posto demandou novas discussões e a busca por soluções educacionais para promoção de uma Educação Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva. Tornou-se, assim, necessário pensar em recursos que substituíssem as representações visuais dos conceitos matemáticos.

Em alguns momentos optou-se pela descrição de imagens, fórmulas, quadros e tabelas, em outros, foram utilizados recursos táteis alternativos que estavam disponíveis no polo. No entanto, isto não resolveu totalmente a questão, e conhecimentos acerca das especificidades da Matemática novamente tornaram-se necessários. A linguagem matemática e o uso de materiais e métodos específicos são fundamentais para formação do futuro educador matemático, e por isso não bastava substituir expressões sem significado para a acadêmica, por falta de experiência tátil, por outras que fazem parte do seu contexto; é preciso oferecer a oportunidade de conhecer os recursos e conceitos expressos nessa linguagem. Nesse momento, tornou-se necessário adquirir materiais manipuláveis estruturados importantes à compreensão conceitual na área da Matemática e enviar ao polo de origem da acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o papel da formação inicial, que tem como objetivo mudar o panorama do ensino de Matemática e os resultados negativos que têm sido gerados com esta forma de ensinar, e a reflexão sobre a qualificação da formação e dos materiais didáticos utilizados, principalmente na Educação Distância, tornam-se oportunas no momento atual, visto que essa modalidade atende aos anseios de universalização do conhecimento e de acesso ao Ensino Superior. Prado e Almeida (2009) defendem que nessa modalidade se potencializam as interações, e assim novas dimensões do processo de ensino e aprendizagem podem ser exploradas.

As discussões trazidas ao longo do texto sobre as propostas de materiais e as práticas buscam revelar a organização da formação em Educação Matemática que acontece no CEAD/UEDESC. Acredita-se que, a partir dessa estrutura, ocorreram aproximações necessárias entre formadores e acadêmicos do curso de Pedagogia na modalidade a distância. Tornou-se possível proporcionar conhecimentos e vivências práticas adequadas ao ideal de formação em Matemática na contemporaneidade, que busca a superação da visão negativa, historicamente instituída, em relação a essa área do conhecimento.

Vale salientar que as especificidades da linguagem matemática e das formas de representação conceitual necessitam ser levadas em consideração pela equipe multidisciplinar na produção dos materiais didáticos para a Educação a Distância. O papel do designer instrucional nesse contexto passa a ser, também, o de propor alternativas que colaborem com a superação das barreiras existentes quando se trata dessa área do conhecimento, buscando soluções educacionais que colaborem com os formadores na mudança do panorama educacional relacionado à Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

- BRIGO, J. **As figuras geométricas no ensino de matemática**: uma análise histórica dos livros didáticos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: UFSC, 2010.
- D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- D'AMBROSIO, U. **Por que se ensina Matemática?** Disciplina à distância. São Paulo: SBEM, 2003.
- DANYLUK, O. A matemática e o trabalho pedagógico. In: RAYS, O. A. **Trabalho Pedagógico**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- FLORES, C. R. Saber, tecnologia e representação na arte Militar do século XVII: a propósito da obra de Luís Serrão Pimentel. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 279-293, 2008.
- LEONEL, A. A. et al. A formação de educadores matemáticos na modalidade a distância: superando a virtualidade. **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana, v. 16, p. 64- 78, 2015.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vigotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 2001.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C.L.B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; CARVALHO, D. L. D. Os graduandos em Pedagogia e suas filosofias pessoais frente à Matemática e seu ensino. **ZETETIKÊ**, Campinas, v. XII, p. 9-34, Janeiro/Junho, 2004.

NUNES, T. et al. **Educação Matemática**: números e operações numéricas. v. 1, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. Formação de Educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da Educação a Distância. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (Orgs.). **Educação a Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

SOUZA, C. P. **Feiras Catarinenses de Matemática: contribuições para inclusão escolar de um grupo de alunos com déficit intelectual**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: UFSC, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

A DISCIPLINA METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA CEAD/UEDESC

Ana Flávia Garcez
Roselaine Ripa

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

Roselaine Ripa é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UEDESC). Coordenadora do Curso de Pedagogia UAB/UEDESC de julho de 2014 até abril de 2016. *E-mail:* roselaine.ripa@udesc.br

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é apresentar as propostas de atividades da disciplina Metodologia da Educação a Distância II (MEAD II), oferecida no 2º semestre de 2015, no curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC, e discutir as suas contribuições para a formação dos(as) acadêmicos(as) que estavam concluindo a 8ª e última fase do curso.

Naquele semestre, estavam matriculados 300 (trezentos) acadêmicos(as) de diferentes regiões do estado de Santa Catarina, divididos (as) em 16 (dezesesseis) turmas e 14 (catorze) polos: Blumenau, Braço do Norte, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Florianópolis, Itajaí, Itapema, Laguna (duas turmas), São José (duas turmas), Palhoça, Pouso Redondo, São Miguel do Oeste e Treze Tílias. A equipe docente dessa oferta da disciplina era composta por 02 (duas) professoras efetivas do quadro da UDESC, apoiadas por 04 (quatro) tutoras a distância, bolsistas CAPES/UAB. Cada turma foi acompanhada por 1 (uma) tutora presencial, também bolsista CAPES/UAB.

Para o desenvolvimento desse trabalho dividimos o texto em duas partes. Na primeira iremos apresentar a disciplina MEAD II no curso de Pedagogia a distância CEAD/UDESC, relacionando-a com as demais disciplinas que têm como ênfase as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Na segunda parte, detalharemos o planejamento da disciplina ofertada no 2º semestre de 2015, principalmente a atividade obrigatória, que fez uso da *wiki* do *Moodle*, e estava articulada com o trabalho final. O planejamento considerou a avaliação da 1ª oferta da disciplina no curso, realizada no 1º semestre de 2015.

A DISCIPLINA MEAD II NO CURSO DE PEDAGOGIA

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEAD/UDESC, aprovado pela Resolução nº 027/2009 - CONSUNI, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil - UAB, tem como objetivo geral:

[...] proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com **ênfase ao uso das tecnologias da informação e**

da comunicação, numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro. (UDESC, 2009, p. 05 – grifo nosso).

Nesse objetivo destaca-se a ênfase ao uso das TIC, também apresentada nos objetivos específicos e no perfil profissional previsto para os egressos:

O curso de Pedagogia a Distância, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítico-social, deve propiciar ao profissional a ser formado: - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o político, o antropológico, o histórico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o econômico, o cultural e o artístico; - o planejamento, execução e a avaliação de atividades educativas, **com ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação**. (UDESC, 2009, p. 06 – grifo nosso).

A ênfase nas TIC está prevista na matriz curricular por meio de um conjunto de disciplinas que têm a educação a distância como objeto de estudos. Das 56 (cinquenta e seis) disciplinas que compõem as 8 (oito) fases do curso de Pedagogia do CEAD/UDESC, 07 (sete) delas revelam explicitamente nas suas ementas a ênfase nas tecnologias de informação e comunicação.

Além da disciplina Tecnologia, Educação e Aprendizagem (TEA), com carga horária de 54 (cinquenta e quatro) horas, oferecida na 2ª fase, observam-se outras 06 (seis) disciplinas que têm como foco a EaD. A disciplina TEA é mais comum nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia atualmente, devido à necessidade de discutir o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem. Já as disciplinas relacionadas à EaD foram uma escolha da equipe que elaborou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e um diferencial se comparadas às propostas de outros cursos de Pedagogia.

Na 1ª fase do curso, pertencente ao Núcleo de Estudos Básicos e ao eixo Contexto Histórico e Sócio-cultural, é oferecida aos ingressantes a disciplina Fundamentos da Educação a Distância. A ementa da disciplina propõe a apresentação dos conceitos fundamentais da educação a distância, dos métodos de ensino presencial e da EaD, bem como a convergência entre a educação virtual e presencial. Essa disciplina geralmente tem sido oferecida nos cursos a distância como uma forma de apresentar a modalidade, facilitar o

acesso dos estudantes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e discutir o papel do aluno e do professor nos cursos a distância.

Já no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, no eixo Formação Priorizada, são oferecidas as outras 05 (cinco) disciplinas: Didática da Educação a Distância (4ª fase), Metodologia da Educação a Distância I (6ª fase), Produção de Material Didático para Educação a Distância (7ª fase), Gestão da Educação a Distância (7ª fase) e Metodologia da Educação a Distância II (8ª fase), cada uma com 54 (cinquenta e quatro) horas.

A disciplina Didática da Educação a Distância prevê na sua ementa a discussão dos processos de comunicação e docência na EaD, incluindo os sistemas de tutoria (presencial e a distância). A disciplina propõe estudos sobre a formação de professores para EaD e as estratégias e metodologias para a docência na modalidade a distância.

Na disciplina Metodologia da Educação a Distância I, a discussão envolve o significado e caracterização da modalidade a distância, a história da EaD no Brasil e as teorias, metodologias, estrutura, organização e funcionamentos de cursos a distância.

Produção de Material Didático para Educação a Distância é uma disciplina que tem na sua ementa a discussão sobre o direito autoral, o desenho instrucional na EaD, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as estratégias de produção de material didático impresso, audiovisual e online.

Na disciplina Gestão da Educação a Distância, juntamente com o estudo sobre a gestão educacional, da aprendizagem, de produção de material didático, de pessoas e do conhecimento na EaD, estão previstas discussões sobre o desenho pedagógico, a legislação, a elaboração de projetos e sistemas de EaD.

A ementa da disciplina Metodologia da Educação a Distância II, foco desse trabalho, é composta por quatro tópicos: A EaD e a construção da autonomia e da educação continuada; os dispositivos comunicacionais e a prática pedagógica na EaD; o uso de novas tecnologias de informação e comunicação em EaD; como construir um aprendizado significativo a distância (UDESC, 2009).

Em cada disciplina há indicações de referências obrigatórias e algumas chamam a atenção por estarem indicadas na maioria delas: Litwin (1997), Peters (2001), Correa (2007); Kenski (2007).

A partir dos estudos desses autores, a equipe docente avaliou a ênfase do curso e passou a discutir, também considerando as avaliações da 1ª oferta da disciplina, como os estudos sobre a EaD poderiam contribuir de forma mais direta na formação inicial do pedagogo. Reconhecemos que as disciplinas sobre a EaD poderiam, além de subsidiar uma atuação na modalidade a distância, ajudar na utilização do uso das TICs nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Lévy (2010), ao apresentar uma nova relação com o saber, evidencia duas reformas nos sistemas de educação e formação: uma que se refere ao uso dos dispositivos e do espírito do ensino aberto e a distância ao cotidiano da educação; outra que ressalta a importância do reconhecimento das experiências adquiridas não apenas nas instituições escolares. A disciplina MEAD II teve como propósito discutir essa nova relação com o saber e como os estudos sobre EaD poderiam contribuir para um posicionamento crítico do pedagogo diante das TICs, reconhecendo seus limites e suas potencialidades.

A oferta de MEAD II no segundo semestre de 2015

Além da disciplina MEAD II, na 8ª fase do curso de Pedagogia a distância do CEAD/ UDESC são oferecidas as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado IV, Educação Lúdica, Literatura Infanto-Juvenil e Ciência, Tecnologia e Sociedade. Para promover uma articulação entre os conteúdos foi proposta uma temática interdisciplinar: A docência na sociedade contemporânea.

Considerando essa proposta de articular as disciplinas da fase e, ainda, contribuir de forma mais efetiva para a atuação do Pedagogo na Educação Básica, a disciplina MEAD II traçou o seguinte objetivo geral: “Conhecer as potencialidades das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, numa perspectiva teórica dialógica e colaborativa, a fim de analisar as possibilidades de práticas metodológicas da Educação a Distância para a construção de um aprendizado significativo e autônomo.” (RIPA; UNGLAUB, 2014, p.12).

A disciplina contava com um material impresso produzido para atender a esse objetivo e, também, com 04 (quatro) videoaulas, nas quais as autoras dos capítulos apresentavam as principais discussões propostas no material impresso, enfatizando as potencialidades pedagógicas na Educação a distância (BARROS e SIMÕES, 2014); os Dispositivos Comunicacionais nas práticas pedagógicas da EaD (MOORE e KEARSLEY, 2010); Autonomia e formação docente (FREIRE, 2011); Aprendizagem significativa a distância (AUSUBEL, 2003).

Além da autoavaliação prevista no Projeto Pedagógico do Curso e da prova presencial, foram propostas duas outras atividades avaliativas, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle: uma “Atividade Obrigatória” e um “Trabalho Final”, conforme normatização do curso, que descreveremos a seguir.

A atividade obrigatória

A atividade obrigatória proposta na disciplina MEAD II teve como objetivo proporcionar aos (às) acadêmicos(as) uma reflexão sobre a mediação pedagógica na educação infantil, articulando com os conteúdos das disciplinas que compõem a 8ª fase, conforme mencionado anteriormente. Para tanto, foram disponibilizados 04 (quatro) Estudos de Caso cada um trazendo uma problemática relacionada aos conteúdos de uma das disciplinas da 8ª fase, sempre com um destaque para o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1 – Exemplo do Caso A

CASO A

A professora Lúcia, que leciona a disciplina “Tecnologia, Educação e Aprendizagem” em um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, propôs aos acadêmicos a realização de uma pesquisa sobre o uso das ferramentas tecnológicas na sala de aula com os professores da Educação Infantil. A análise dos dados deveria considerar a seguinte perspectiva: “a incorporação das inovações tecnológicas no âmbito da educação (...) não pode ser confundida com inovações pedagógicas (MILL, 2013). Afinal, a introdução das “novas” tecnologias na educação não pode ser considerada sinônimo de inovação (facilidades técnicas)”. Após a pesquisa, os acadêmicos escreveram no Twitter pequenos tópicos sobre a coleta de dados realizada e, em seguida, elaboraram um mapa conceitual a partir do que foi socializado no Twitter.

Fonte: Retirado do AVA – Moodle da disciplina na oferta de 2015.2

A partir de um roteiro disponibilizado pela equipe docente, foi proposto que cada um dos grupos sintetizasse, em um texto dissertativo e colaborativo, as discussões e estudos realizados sobre o caso, destacando, principalmente, a mediação pedagógica observada. Para essa construção textual colaborativa foi disponibilizada a ferramenta *wiki* do AVA - Moodle.

O termo "*wiki*" significa "super-rápido" no idioma havaiano, sendo esta uma referência à rapidez com que um conteúdo pode ser atualizado nas páginas de hospedagem de documentos colaborativos (LITTO; FORMIGA, 2012). Essa facilidade de alimentar a rede com informações fez dos *Wikis* um recurso muito popular nos espaços colaborativos da internet, como é o caso da *Wikipédia*. Nem todo texto colaborativo é um *Wiki* e nem todo *Wiki* é colaborativo. Um texto escrito pelo *Wiki* somente é colaborativo quando várias pessoas passam a editá-lo. O que é atrativo neste tipo de texto é justamente a possibilidade que todos têm de dizer algo sobre um determinado assunto ao mesmo tempo. O *Wiki* permite incluir diferentes e até opostas visões sobre um mesmo tema em um único material. Para que isso funcione é preciso que uma série de decisões conjuntas sejam tomadas: quais informações são mais relevantes, quais são descartadas, quem faz este tipo de escolha, quais informações estão repetitivas, etc. Essas decisões promovem um ambiente em que é necessário o exercício contínuo do sentido de coletividade. (TAU; RIPA, 2016, p. 34).

A utilização da *wiki* nessa proposta contempla, sobretudo, os conteúdos abordados em MEAD II, uma vez que também faz parte dos objetivos da disciplina a apresentação aos (às) acadêmicos(as) de diferentes recursos tecnológicos e ferramentas colaborativas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Durante o curso esses(as) acadêmicos não tiveram experiências com a construção de *wikis* no Moodle, o que levou a equipe docente a elaborar um tutorial detalhado e ficar atenta às dúvidas do fórum.

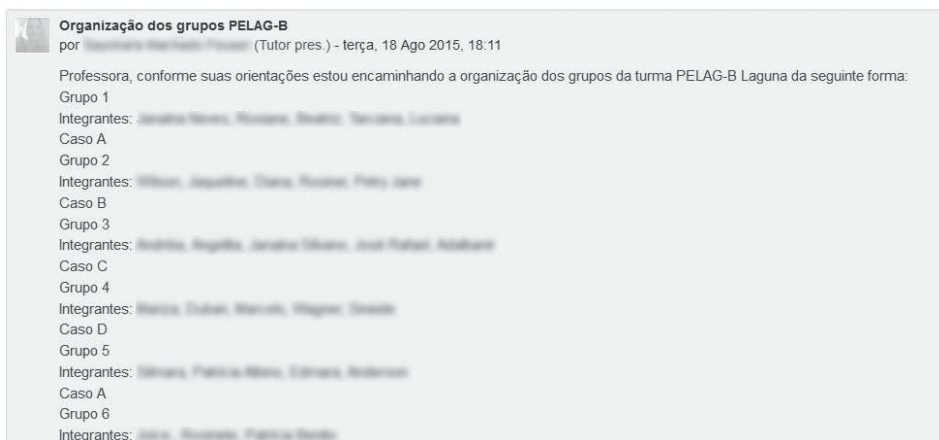
Estavam previstos critérios de avaliação individual, com soma de até 4,0 pontos, se o(a) acadêmico(a) participasse de forma significativa na construção do texto do grupo (por meio do histórico das participações do AVA - Moodle em termos de quantidade e qualidade das contribuições individuais). Para a nota coletiva, seriam considerados os seguintes critérios: se o grupo analisou os casos de acordo com os pontos indicados no roteiro (3,0 pontos); se utilizou fundamentação teórica nas argumentações (1,0 ponto);

se apresentou coesão e coerência e respeitou as regras gramaticais no texto finalizado (1,0 ponto), bem como sequência lógica dos argumentos (0,5 ponto), com construção colaborativa (0,5 ponto).

Etapas da Atividade Obrigatória na Wiki

A primeira etapa da atividade obrigatória envolveu a Tutoria Presencial na organização, no sorteio dos casos e na disponibilização dos grupos à equipe docente, conforme Figura 2.

Figura 2 – Organização dos grupos na Sala dos Tutores.



Fonte: Retirado do AVA – Moodle da disciplina na oferta de 2015.2

Após a leitura e análise dos casos sorteados os grupos iniciaram a construção colaborativa do texto dissertativo e colaborativo na *wiki*, por meio da seguinte estrutura: edição, comentários, históricos, comparativo de produção textual e visualização.

Cada grupo foi direcionado para uma *wiki* na sala da sua turma e orientado a iniciar a edição do texto, conforme Figura 3.

Figura 3 – Exemplo de edição da página da *Wiki* do grupo 1

wiki do grupo 01

Espaço para desenvolvimento da atividade obrigatória por meio da wiki.

Visualizar Editar Comentários Histórico Mapa Arquivos Administração

Wiki ▼ Contrair tudo

▼ Editando a página 'Wiki'

Formato HTML ⓘ

Grupo 1:
[illegible]

Caso que será analisado: Caso A
A professora Lúcia que leciona a disciplina "Tecnologia, Educação e Aprendizagem" em um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, propôs aos acadêmicos a realização de uma pesquisa sobre o uso das ferramentas tecnológicas na sala de aula com os professores da Educação Infantil. A análise dos dados deveria considerar a seguinte perspectiva: "a incorporação das inovações tecnológicas no âmbito da educação (...) não pode ser confundida com inovações

Fonte: Retirado do AVA – Moodle da disciplina na oferta de 2015.2.

Os textos elaborados pelos(as) acadêmicos(as) na *wiki* podem ser observados pelos demais integrantes do grupo e, também, pela equipe docente, que consegue acompanhar o processo e fazer as mediações necessárias. Uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento da atividade para que isso se efetivasse foi o fato de o grupo adiar o início da construção do texto, começando a fazê-lo muito próximo ao final do prazo, limitando, assim, a construção realizada de forma processual e colaborativa com o acompanhamento da equipe. Na Figura 4 um exemplo de intervenção da tutora a distância.

Figura 4 – Acompanhamento da tutora a distância

wiki do grupo 01

Espaço para desenvolvimento da atividade obrigatória por meio da wiki.

Visualizar Editar Comentários Histórico Mapa Arquivos Administração

Wiki

Adicionar comentário

por [illegible] (Tutor a dist.) - quarta, 26 Ago 2015, 16:12

26/08.
Car@s acadêmic@s.

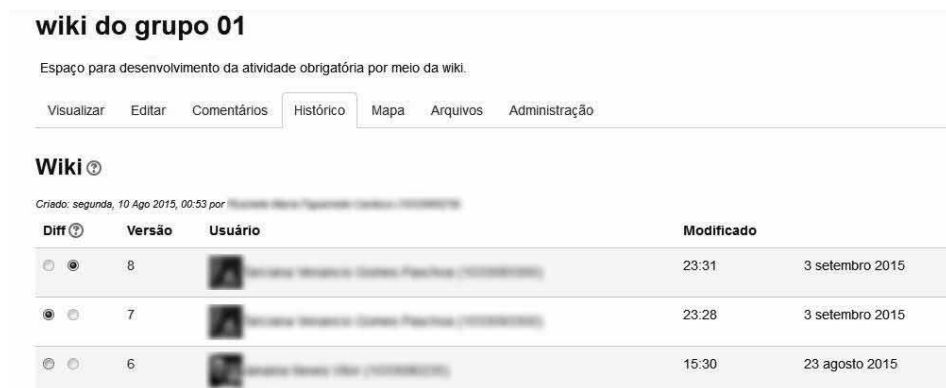
Fico feliz que tenham iniciado a atividade colaborativa na wiki, lembrando que tod@s devem participar da elaboração da mesma. Não tenham receio em acrescentar parágrafos/contribuições ao texto já elaborado pelos colegas, assim como corrigir o que for necessário. Lembrem de sempre utilizar referências quando citar algum autor.

Abraços e bom trabalho.

Fonte: Retirado do AVA – Moodle da disciplina na oferta de 2015.2.

A *wiki* - uma ferramenta de colaboração - possibilita um ambiente de cooperação e interatividade entre os autores da produção textual gerando, automaticamente, um histórico de acessos e modificações nos textos produzidos pelos grupos. Esse histórico registra e demonstra as contribuições individuais de cada autor possibilitando à equipe docente fazer um comparativo aleatório ou sistematizado de toda a produção textual. Esses indicativos auxiliam na avaliação individual e coletiva dos acadêmicos (as) conforme critérios da atividade.

Figura 5 – Exemplo da comparação das contribuições por meio do histórico



Fonte: Retirado do AVA – Moodle da disciplina na oferta de 2015.2

A ferramenta possibilita a comparação de cada modificação realizada individualmente pelos autores, desde questões ortográficas até contribuições na fundamentação teórica do texto. A cada modificação a *wiki* gera uma nova versão até a visualização final.

Figura 6 – Exemplo da comparação da produção textual – Versão 4 e 7



Fonte: Retirado do AVA – Moodle da disciplina na oferta de 2015.2

Após a conclusão de todas as etapas descritas e ilustradas, na produção textual colaborativa da *wiki*, a ferramenta possibilita aos autores e a equipe docente a visualização final do texto produzido. Nessa etapa é possível avaliar o desempenho coletivo dos acadêmicos na produção textual, conforme critérios da atividade.

Figura 7 – Visualização de uma *wiki*

Wiki

Grupo 1:
integrantes: [nomes]

Caso que será analisado: Caso A

A professora Lúcia que leciona a disciplina "Tecnologia, Educação e Aprendizagem" em um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, propôs aos acadêmicos a realização de uma pesquisa sobre o uso das ferramentas tecnológicas na sala de aula com os professores da Educação Infantil. A análise dos dados deveria considerar a seguinte perspectiva: "a incorporação das inovações tecnológicas no âmbito da educação (...) não pode ser confundida com inovações pedagógicas. (MILL, 2013). Afinal, a introdução das "novas" tecnologias na educação não pode ser considerada sinônimo de inovação (facilidades técnicas)" (GARCEZ et al, 2014, p. 24). Após a pesquisa, os acadêmicos escreveram no Twitter pequenos textos sobre a coleta de dados realizada e, em seguida, elaboraram um mapa conceitual a partir do que foi socializado no Twitter.

A introdução dos métodos tecnológicos no meio escolar.

A sociedade nos dias atuais ainda tem certo receio de submeter-se ao uso de ferramentas tecnológicas no espaço escolar, e este receio gratuito se deve ao impedimento das determinações da sociedade, consolidando essa persistência cibernética e a ausência de formação frequente designada a modificar esta realidade.

É fundamental o acatamento desta "inovação" visto que parece encobrir a realidade do nosso dia a dia. Diante disso é imprescindível não sentir os impactos das tecnologias, onde muitas crianças já nascem sabendo dominar as mesmas.

A evolução tecnológica e científica vem produzindo nos pedagogos a urgência de priorizar os padrões de ensino que seguem as modificações excessivas que no início do século a sociedade passa a reivindicar e onde à uma urgência para que se possam remodelar as instituições escolares sinalizando para um conhecimento sem limites.

Partindo do exemplo da professora Lúcia, realmente a utilização adequada dos meios tecnológicos em sala de aula ou fora dela onde sociedade em um todo foca para uma geração virtual incontestável, fazendo com que o professor cada vez mais esteja treinado para diversos acontecimentos que possam vir a acontecer em sala de aula, pois por vezes o aluno está constantemente à frente do educador.

Fonte: Retirado do AVA – Moodle da disciplina na oferta de 2015.2.

Como podemos perceber nas Figuras 2 a 7, o recurso *wiki* do AVA – Moodle possibilitou um acompanhamento de todo o processo de produção textual dos(as) acadêmicos(as), permitindo orientações da equipe docente antes, durante e depois da elaboração do texto, com o objetivo de acompanhar e efetivar a mediação pedagógica durante o processo e não apenas ao final no momento de elaboração do feedback avaliativo.

Na avaliação da equipe docente, a atividade obrigatória atingiu satisfatoriamente seus objetivos, uma vez que foi percebido o envolvimento dos(as) acadêmicos(as) na construção colaborativa do texto, bem como na qualidade dos argumentos apresentados em relação aos Estudos de Caso, analisados pelos grupos. Mas ainda era preciso melhorar a fundamentação teórica das análises, que era o objetivo do trabalho final descrito a seguir.

O trabalho final de MEAD II

O trabalho final proposto na disciplina de MEAD II foi pensado para ser uma continuidade da atividade obrigatória tendo por objetivo proporcionar aos acadêmicos uma reflexão crítica sobre os textos dissertativos produzidos colaborativamente na *wiki*.

Os grupos foram orientados a permanecerem com os mesmos integrantes e retomarem o texto produzido na *wiki*, bem como as considerações da equipe docente realizadas durante a construção do texto e no feedback final.

A postagem do trabalho final consistia na reescrita do texto produzido, ampliando a análise do caso a partir dos estudos teóricos da disciplina, incluindo, por exemplo, outros autores e pesquisas, citações diretas e indiretas, que fundamentassem os argumentos do grupo. Observamos que na atividade obrigatória as discussões sobre as potencialidades pedagógicas na Educação a distância (BARROS e SIMÕES, 2014), os dispositivos comunicacionais (MOORE e KEARSLEY, 2010), a autonomia (FREIRE, 2011) e aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) eram apenas mencionados e pouco desenvolvidos. Para ajudar nessa discussão dos conceitos, a 2ª webconferência da disciplina foi pautada nas dúvidas enviadas pelas turmas. A quantidade de dúvidas enviadas foi muito pequena, porém significativa e possibilitou a retomada e exploração dos principais conceitos abordados no material impresso e videoaulas da equipe docente durante a webconferência.

Para avaliação do trabalho final, estabelecemos alguns critérios. A equipe docente observou se o texto final apresentava: introdução, desenvolvimento e conclusão (até 2,0 pontos); aprofundamento da análise do caso sorteado (até 2,0 pontos); as referências e citações necessárias para fundamentar os argumentos para analisar o caso (até 4,0 pontos); coesão e coerência, sequência lógica dos argumentos e respeito às regras gramaticais (até 2,0 pontos).

Consideramos que, em linhas gerais, os objetivos do trabalho final também foram atingidos, uma vez que, os grupos conseguiram ampliar as reflexões iniciadas na atividade obrigatória, a partir dos feedbacks da equipe docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina MEAD II, considerando a ementa e a ênfase do Projeto Pedagógico do Curso, procurou desenvolver suas atividades com o objetivo de contribuir para a atuação do pedagogo na Educação Básica, ao trazer a discussão sobre o potencial pedagógico das

TIC, bem como as limitações e os desdobramentos didático-metodológicos da EaD para a Educação Básica, seguindo as conclusões de Lévy (2010) mencionadas anteriormente.

A equipe docente optou por oferecer uma ferramenta pouco explorada nos cursos EaD que fazem uso do *Moodle* – a *wiki*. Reconhecemos que há outras ferramentas da web 2.0 que poderiam potencializar ainda mais essa experiência de escrita colaborativa, mas mesmo assim optamos por permanecer no AVA devido às facilidades do processo avaliativo na disciplina e por ser o *Moodle* o ambiente virtual institucional de ensino e aprendizagem do curso.

Ao trazer estudos de casos que possibilitassem a articulação dos conteúdos das disciplinas da fase a partir do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem, discutimos que a introdução das inovações tecnológicas na educação não podem ser confundidas com inovações pedagógicas. Por isso, direcionamos as atividades para que os acadêmicos discutissem as potencialidades que a modalidade a distância possui, bem como se posicionassem criticamente sobre o uso das TIC no âmbito da Educação. Acreditamos que as disciplinas com foco na EaD no curso de Pedagogia do CEAD/UEDESC podem contribuir para atingir a ênfase prevista no curso quando optam por promover e ampliar essa discussão.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BARROS, D. M. V.; SIMÕES, P. Educação a Distância e as novas estratégias pedagógicas: ferramentas da Web 2.0 e estilos de aprendizagem. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (org.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

CÔRREA, J. **Educação a distância**: orientações metodológicas. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LITWIN, E. (org.). **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da educação**. Campinas: Papirus, 2007.

RIPA, R.; UNGLAUB, T. (org.). **Metodologia da educação a distância II**. Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014.

TAU, A. C.; RIPA, R. Construindo diálogos entre mídia e educação: a construção de wikis em um curso de extensão universitária. In: LEONEL, A. et. al. (org.). **Reflexões e Práticas na EaD**. São Paulo: Letra Capital Editora LTDA, 2016.

UDESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância**. Departamento de Pedagogia a Distância, 2015.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

*visão dos professores sobre a escola a partir do guia
de critérios de qualidade*

Elisa Guiraldelli Macedo

Ana Waley Mendonça

Moacir Serralvo Faria

Amauri Bogo

Isabel Cristina da Cunha

Elisa Guiraldelli Macedo é Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
E-mail: elisagmacedo@hotmail.com

Ana Waley Mendonça é Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).
E-mail: prof.waley@hotmail.com

Moacir Serralvo Faria é Professor Doutor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: m.serralvo@ufsc.br

Amauri Bogo é Professor Doutor do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *E-mail:* amauri.bogo@udesc.br

Isabel Cristina Da Cunha é Professora Doutora do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
E-mail: isabel.cunha@udesc.br

INTRODUÇÃO

Ao contexto mundial atual, composto por conflitos e desigualdades tanto econômicas, quanto sociais, somam-se as questões ambientais, como por exemplo, as alterações climáticas, a poluição, os desmatamentos, as inundações que fogem ao controle e que levam a reflexões sobre como está o modo de vida, como se dá o desenvolvimento econômico e sobre como é o progresso da humanidade.

Progresso que evoluiu a partir da Revolução Industrial, contribuindo para um novo desenvolvimento econômico, base do consumo exagerado e da irresponsável degradação ambiental. Segundo Leff (2001), esta degradação ambiental surge do crescimento e da globalização da economia, além da escassez dos recursos naturais, que gera uma crise de civilização, na qual a racionalidade, os valores, a cultura e, sobretudo o desenvolvimento, que são questionados a partir da origem da sustentabilidade ecológica, solicitam uma nova forma de vida, para uma nova cultura e economia. Neste contexto, cabe-nos refletir se a escola pode ser considerada como um dos instrumentos para o desenvolvimento de uma educação mais global baseada no respeito à vida e à natureza, visando um mundo mais sustentável. Como os professores estão capacitados e que condições eles possuem para colaborar nesse processo educativo global?

Visando auxiliar nesta reflexão, apontamos uma breve retrospectiva histórica da educação ambiental. A partir dos anos 1960, surgiram vários movimentos ambientais junto com o movimento *hippie*, e posteriormente, como cita Barbieri (2002) nos anos 1970, com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo no ano 1972, foram firmadas as bases para um novo entendimento a respeito das relações entre o meio ambiente e o desenvolvimento, em busca de condições mais sustentáveis para o nosso planeta. Diante deste quadro novos apelos surgiram, visando que atitudes fossem tomadas numa tentativa de modificar o cenário atual.

A Educação Ambiental é parte do movimento ecológico. Surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade de existência das presentes e futuras gerações. Nesse sentido, podemos dizer que a EA é herdeira direta do debate ecológico e

está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente. (CARVALHO, 2008, p. 51).

Neste período inicial de discussões sobre as questões ambientais globais, o Brasil também teve a sua participação, incluindo a Educação Ambiental (EA) no ensino formal nas escolas, numa perspectiva transversal de ensino (MARTINEZ, 2006). Essa perspectiva transversal de ensino foi criada a partir da mudança da estrutura curricular proposta pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de incluir a Educação Ambiental junto das disciplinas trabalhadas habitualmente nas escolas. A transversalidade busca a articulação e integração de conhecimentos contribuindo para o processo educativo (SEGURA, 2001).

A Educação Ambiental como tema transversal nas escolas, criou a necessidade de novas adaptações, tanto com novas estratégias de ensino-aprendizagem, como com nova preparação e qualificação dos professores que trabalhariam com este tema, além de poderem atuar de forma interdisciplinar. De acordo com Segura (2001, p. 55),

[...]ao refletir a necessidade de engajamento da escola com as questões surgidas desse momento histórico, os PCNs contribuem para o enraizamento da temática ambiental na rede de ensino, pois conectam conceitos teóricos a realidade cotidiana dos alunos. Neste aspecto a abordagem a partir dos temas transversais pode significar um salto de qualidade tanto no processo de formação dos alunos, que passariam a entender o significado do que estavam estudando, como dos professores, estimulados a enfrentar o conhecimento de forma mais criativa e dinâmica.

É importante salientar que a escola, até aqui, apresenta fragilidade como instituição, pois com as suas noções tradicionais predominantes cristalizaram a relação entre sujeito e objeto ao distanciar o conhecimento da realidade, e fazem com que as disciplinas não sejam tratadas de forma dinâmica e questionadora (SEGURA, 2001).

A escola precisa se adaptar a uma nova forma de ensinar não apenas pela inclusão dos temas transversais, particularmente da Educação Ambiental, mas para que todas as outras disciplinas sejam trabalhadas de modo que os alunos não vejam a escola como uma

instituição isolada de suas vidas, e sim como um suporte, uma base para compreender o mundo e poder mudá-lo de forma coerente e que respeite a vida, o meio ambiente e a diversidade.

A complexidade ambiental não só leva à necessidade de aprender fatos novos (de uma maior complexidade), mas inaugura uma nova pedagogia, que implica a reapropriação do conhecimento a partir do ser do mundo e do ser no mundo; a partir do saber e da identidade que se forjam e se incorporam ao ser de cada indivíduo e de cada cultura. (LEFF, 2005, p. 440).

Cabe-nos refletir sobre a importância de pensar uma educação nesta complexidade ambiental, em que o ser humano faz parte de um sistema natural, em rede de relações com outros seres e com as condições ambientais globais. Quanto mais a educação contribuir para essa visão de que somos seres vivos como os outros e que a manutenção da vida no planeta pode ficar difícil se os fatores biológicos e ambientais não forem considerados, mais a sociedade se aproximará de uma educação voltada para a sustentabilidade. Esta educação está surgindo numa perspectiva que transcende a escola e que atinge cada indivíduo na sua comunidade. As questões locais passam a influenciar as questões globais. E os acontecimentos em termos globais também podem influenciar diferentes regiões do planeta.

Com a velocidade das informações, diante das mais diversas mídias e da comunicação em rede, problemas ambientais que ocorrem em países distantes são conhecidos pela maioria da população e são questionados por todos os segmentos da sociedade. O cuidado com o planeta depende das redes de relações que se pode estabelecer, não apenas com o meio ambiente e com a biodiversidade, mas também com os mais diversos setores da sociedade. Os empresários, as igrejas, os órgãos de comunicação, a administração estadual, municipal e Federal estão envolvidos na busca de uma sociedade mais sustentável. A concepção de mundo que se quer construir pode mudar significativamente quando se conhece a complexidade ambiental. Porém, na sociedade atual, a escola ainda tem um papel fundamental na formação do cidadão. Assim, é urgente que a educação formal se adapte a essa nova concepção social de mundo, pois ainda é na escola que se trocam experiências, e também que se criam novas elaborações de comportamentos, possibilidades de uma nova ética a ser consolidada e de uma educação transformadora.

Mas para que haja essa transformação social:

No âmbito da escola, o esforço de construir uma nova sociedade, obviamente com resultados a médio e longo prazos, implica adoção, por parte dos educadores e da comunidade escolar, de uma postura crítica diante da realidade, sem a qual não é possível empreender a transformação social- horizonte da educação emancipatória. (SEGURA, 2001, p. 30).

Neste contexto de educação emancipatória, a escola pode ser considerada como um espaço com uma dimensão na comunidade, que traz a cidadania e a emancipação dos indivíduos, além de trazer poder, responsabilidade e sensibilização para a sociedade civil. Segundo Segura, neste contexto:

Cidadania é entendida aqui como um envolvimento individual na esfera pública (envolvimento político no seu sentido amplo, não somente partidário). Assumindo esse referencial, a Educação Ambiental participativa tem como suposto básico criar condições para o diálogo, a percepção de direitos e deveres e a intervenção consciente na realidade. (2001, p. 44).

Mudanças significativas da realidade podem surgir através do diálogo, do questionamento, da reflexão, do conhecimento e dos direitos e deveres. Além disso, torna-se fundamental que o indivíduo seja capaz de criar situações que contribuam para mudanças no estilo de vida da sociedade. Segundo Medina, (2000, p. 24) “[...] Torna-se necessária a formação de indivíduos que possam responder aos desafios colocados pelo estilo de desenvolvimento dominante, a partir da construção de um novo estilo harmônico entre a sociedade e a natureza (...)”. Uma das alternativas para esta construção é através da comunidade participativa e ativa, de modo que novos conhecimentos e ações significativas sejam criados dentro do sistema vigente. Com isto, Segura afirma que:

A escola representa um espaço de trabalho fundamental para iluminar o sentido da luta ambiental e fortalecer as bases de formação para a cidadania, apesar de carregar consigo o peso de uma estrutura desgastada e pouco aberta às reflexões relativas à dinâmica socioambiental. Isto não significa, porém, que a EA limita-se ao cotidiano escolar. Pelo contrário, cada vez mais se expande para os diversos setores sociais envolvidos na luta pela qualidade de vida. (2001, p. 22).

Nessa perspectiva, professor, aluno e comunidade escolar não estão sozinhos. Há uma sociedade em torno da escola formando uma rede de comunicação, de conhecimento, de comportamentos, de políticas, de interesses e de ações que embora fora dos limites da escola, pode contribuir com ela. A escola pode contatar diversos setores sociais, de forma que pode receber os mais diferentes auxílios em busca da construção de uma comunidade mais participativa. Pode ser espaço de trabalho, de estudo e de práticas para a construção de uma nova concepção da dinâmica ambiental que ultrapassa os muros escolares, atingindo uma esfera muito maior. Assim, percebe-se um novo caminho a ser trilhado. A escola pode ser o ambiente de modelo de sustentabilidade diário promovendo condições aos alunos para que estes modifiquem seus comportamentos e suas trajetórias de acordo com o contexto social a que pertencem.

Porém, não cabe somente à escola modificar toda uma realidade, e sim contribuir para isto, afinal, a sociedade está sempre em constantes mudanças. É pela busca da melhoria da qualidade de vida, de mudança dos comportamentos existentes e pela quebra dos paradigmas, tanto do ensino como do cotidiano escolar e extraescolar, que alcançaremos estas mudanças, a partir do conceito e significação de desenvolvimento sustentável dado por Barbieri:

Considerando que o conceito de desenvolvimento sustentável sugere um legado permanente de uma geração a outra, para que todas possam prover suas necessidades, a sustentabilidade, ou seja, a qualidade daquilo que é sustentável, passa a incorporar o significado de manutenção e conservação ab eterno dos recursos naturais. Isso exige avanços científicos e tecnológicos que ampliem permanentemente a capacidade de utilizar, recuperar e conservar esses recursos, bem como novos conceitos de necessidades humanas para aliviar as pressões da sociedade sobre eles. (2002, p. 37).

Além dos avanços científicos e tecnológicos, ditos por Barbieri pode-se acrescentar outros como os avanços pedagógicos, ou seja, a necessidade urgente de reavaliar o papel do professor, valorizando-o, incluindo condições para que o profissional da educação possa cada vez mais participar de formações continuadas; possa analisar e dialogar com a comunidade em que atua; tenha tempo para estudar e planejar as suas ações, não de forma isolada e pouco eficiente, mas diante de um planejamento coletivo, contínuo e

interligado com instituições de fora da escola, de forma que sua atuação não seja baseada apenas no seu trabalho em sala de aula, isoladamente. A valorização do professor passa por uma valorização da Educação voltada para uma nova sociedade. A sociedade que visa à sustentabilidade. Um professor preparado, com condições de trabalho, de criação de estratégias, de liberdade de ação, sendo um conhecedor dos problemas ambientais, sociais e políticos, pode contribuir muito com a comunidade escolar. Enfim, diante desse novo professor, a escola pode ser vista como um espaço e como um conjunto de indivíduos, com possibilidades práticas para contribuir com a construção do desenvolvimento sustentável, pois é na escola que se pode trabalhar e construir a base da educação ambiental para que os alunos sejam agentes transformadores de um planeta melhor e para que o desenvolvimento humano e social seja de forma sustentável, sem que agrida o meio ambiente, e seja de forma participante e democrática para que as futuras gerações possam exercer a sua cidadania e, que adquiram competências para administrar os recursos ambientais.

De acordo com Freitas (2004), na perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é possível analisar a crise global numa lógica de complexidade e de interdisciplinaridade, ocupando uma excelente posição para exercer uma atividade catalítica na congregação de diversas perspectivas preocupadas com a construção de um futuro mais sustentável (FREITAS, 2004). Nesse contexto, a EDS tem se revelado como projeto alternativo mundial cuja preocupação não está apenas na preservação da natureza ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais, mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais.

Contribuindo com a construção de uma sociedade mais sustentável e dando continuidade aos estudos iniciados em 2008, foram realizadas em 2011 e 2012 mais duas edições (duas turmas) do Curso de extensão intitulado: "Formação de educadores/professores em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) a distância". O curso tem origem no Centro de Educação a Distância – CEAD, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. As propostas dessas duas últimas edições do curso continuaram sendo a de envolver os participantes no contexto da escola EDS, como forma de colaborar com a

sua atuação pedagógica, comunitária e social em seus respectivos locais de trabalho e na comunidade local. Além disso, na edição de 2011 (turma 2011) e na edição de 2012 (turma de 2012) deu-se continuidade à análise da visão dos professores sobre a escola na perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), utilizando-se como referencial o Guia de critérios de qualidade para escolas EDS (BREITING et al, 2006), bem como foi analisado se resultados das turmas de 2011 e de 2012 corroboraram com os resultados obtidos no estudo realizado anteriormente, em 2008, no qual a maioria dos professores pesquisados não reconheceram os três grandes grupos de critérios de qualidade para a escola EDS (DA CUNHA et al, 2010).

Da mesma forma que em 2008, a atividade analisada nas duas novas turmas (de 2011 e de 2012), denomina-se Educação para o Desenvolvimento Sustentável na prática e foi apresentada na forma de fórum *online* (DA CUNHA et al, 2010). Os textos selecionados serviram de objeto para uma análise comparativa entre a visão dos professores sobre a escola EDS e o que é proposto no Guia de Critérios de Qualidade para Escolas EDS (BREITING et al, 2006), apontando critérios para a melhoria da qualidade da educação para o desenvolvimento sustentável (DS). O objetivo da atividade proposta era identificar a concepção dos participantes (professores) sobre a escola na perspectiva EDS, comparando-se, ainda que de forma preliminar, suas idéias com os critérios do guia de critérios de qualidade para escolas EDS (BREITING et al, 2006).

A partir da análise das atividades realizadas com os participantes da turma de 2008, constatou-se uma situação instigante e ao mesmo tempo preocupante, uma vez que a maioria dos professores (80%) não reconheceu todos os três grandes grupos de critérios de qualidade que uma escola comprometida com a EDS poderia apresentar. Esses resultados preliminares foram apresentados no VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância-ESUD/2009 (DA CUNHA et al, 2010).

Percebe-se com esses resultados preliminares que ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido de se construir uma escola voltada ao desenvolvimento sustentável. A percepção do que seja a educação para a sustentabilidade ainda parece ingênua e longe de se converter em ações práticas. O que se deseja como continuidade e aprimoramento do processo de construção de uma escola empenhada na EDS é que os professores, além

de toda a comunidade escolar e da sociedade, desenvolvam condições para estudar, visando clarificar a designação escola EDS, em toda a sua complexidade.

Nesse sentido a investigação das visões dos professores de novas turmas do Curso, possibilita avaliar como a educação vem colaborando na construção de escolas na perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e que novas medidas poderemos adotar para contribuir na formação de professores comprometidos com a escola EDS, bem como minimizar a visão superficial e midiática acerca do tema.

O objetivo deste trabalho é analisar a visão dos professores sobre a escola na perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), utilizando como referencial o Guia de critérios de qualidade para escolas EDS (BREITING et al, 2006). Além disso, pretende-se analisar se os resultados das turmas de 2011 e de 2012 corroboram os resultados obtidos em estudo prévio (realizado em 2008) no qual a maioria dos professores não reconheceram os três grandes grupos de critérios de qualidade para a escola EDS discutidos no referido Guia. Entende-se que é fundamental conhecer os conceitos construídos pelos professores sobre a escola EDS para que se possa redimensionar e aprimorar a continuidade do processo educativo voltado à sustentabilidade, tanto na perspectiva da escola como para além dela, em toda a comunidade de entorno.

MATERIAL E MÉTODOS

Levantamento das Respostas

As concepções dos professores/educadores foram levantadas a partir das respostas dadas por eles em uma atividade chamada “Educação e a construção de um futuro sustentável–EDS na Prática”.

A descrição da dinâmica do curso, a atividade na íntegra, bem como os critérios de qualidade para escolas EDS foram realizados de acordo com Da Cunha et al (2010).

Classificação das respostas

As concepções foram classificadas ou organizadas de acordo com os três grandes grupos de critérios apresentados no Guia de Critérios de Qualidade para escolas EDS, quais sejam:

- a. critérios de qualidade relativos à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (denominados aqui de primeiro critério);
- b. critérios de qualidade relativos à política e organização escolares (denominados de segundo critério);
- c. critérios de qualidade relativos às relações externas da escola (denominados de terceiro critério).

A análise das respostas se deu pelo confronto dos argumentos dos professores, segundo os critérios propostos pelo guia de critérios de qualidade para escolas EDS. (BREITING et al, 2006). Cada uma das respostas às atividades analisadas foi distribuída em uma das três categorias (conforme seu conteúdo estivesse utilizando palavras referentes a um dos grupos de critérios, ou seja, texto mais voltado para um dos grandes grupos de critérios de qualidade) ou a mais de uma delas (conforme o conteúdo da resposta estivesse utilizando palavras referentes ao primeiro, segundo ou terceiro critério) diante dos 3 grupos de critérios do Guia.

RESULTADOS

Na edição do Curso de 2011, a atividade foi realizada por 47 professores que utilizaram texto nas suas respostas. Embora alguns professores tenham adicionado imagens aos seus textos, estes não foram considerados. Portanto, considerou-se 47 textos na referida edição. Na edição de 2012, a atividade foi realizada por 46 professores que utilizaram texto nas suas respostas. Da mesma forma que em todas as edições do Curso, os desenhos não foram considerados neste estudo.

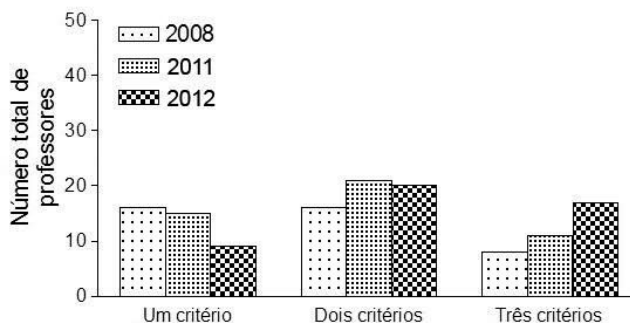
Comparando-se as três edições do Curso, os resultados indicam que a distribuição da quantidade de critérios abordados pelos professores (Gráfico1) foi a seguinte: em 2008,

entre os 40 professores que responderam a atividade, o número de critérios abordados foi o seguinte: 16 abordaram apenas um dos critérios; 16 abordaram dois critérios; e 8 abordaram os três critérios de qualidade em suas respostas. Na edição 2011, entre os 47 professores que responderam a atividade, o número de critérios abordados foi o seguinte: 15 abordaram apenas um dos critérios; 21 abordaram dois critérios; e 11 abordaram os três critérios de qualidade em suas respostas. Na edição 2012, entre os 46 professores que responderam a atividade, o número de critérios abordados foi o seguinte: 9 abordaram apenas um dos critérios; 20 abordaram dois critérios; e 17 abordaram os três critérios de qualidade em suas respostas.

No que concerne à distribuição de critérios que os professores abordaram em suas atividades (Gráfico 2), em 2008, dos 40 professores que responderam à atividade, a distribuição dos critérios foi a seguinte: 37 (92,5%) abordaram apenas o 1º critério; 21 (52,5%) abordaram o 2º critério; 14 (35%) abordaram o 3º critério; na edição de 2011, dos 47 professores que responderam à atividade, a distribuição dos critérios foi a seguinte: 42 (89,36%) abordaram o 1º critério; 36 (76,59%) abordaram o 2º critério; 12 (25,53%) abordaram o 3º critério. Na edição de 2012, 44 (95,65%) abordaram o 1º critério; 38 (82,60%) abordaram o 2º critério; 18 (39,13%) abordaram o 3º critério.

A análise da porcentagem de professores que satisfazem o guia de critérios de qualidade para EDS (Gráfico 3) indica que em 2008, do total de 40 professores, apenas 20% apresentam concepções que satisfazem todos os três critérios do guia, indicando uma visão mais voltada para a perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável - EDS, pois 80% dos professores não satisfazem todos os critérios propostos pelo guia, pois abordaram somente um ou dois critérios de qualidade em suas respostas. Na Edição de 2011, do total de 47 professores, apenas 23,40% (11) apresentam concepções que satisfazem todos os três critérios do guia, indicando uma visão mais voltada para a perspectiva EDS, uma vez que 76,60% (36) dos professores não satisfazem todos os critérios propostos pelo guia, pois abordaram somente um ou dois critérios de qualidade em suas respostas. Na edição de 2012, do total de 46 professores, apenas 36,95% (17) apresentam concepções que satisfazem todos os três critérios do guia, indicando uma visão mais voltada para a perspectiva EDS, pois 63,05% (29) dos professores não satisfazem todos os critérios propostos pelo guia, já que abordaram somente um ou dois critérios de qualidade em suas respostas.

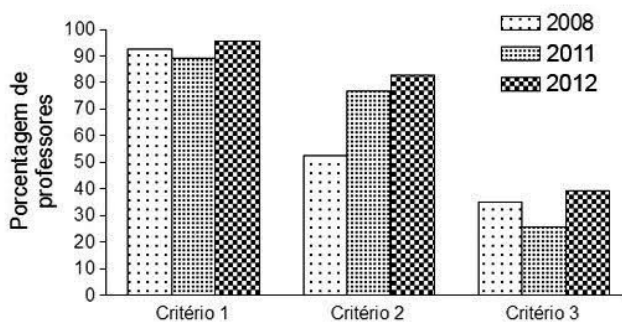
Gráfico1 – Distribuição da quantidade de critérios abordados pelos professores considerando-se as três edições do Curso



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Dentre os professores que responderam a atividade, o número de critérios abordados foi o seguinte: Para um critério: em 2008, entre os 40 professores, 16 abordaram apenas um dos critérios; na edição 2011, entre os 47 professores, 15 abordaram apenas um dos critérios. Na edição 2012, entre os 46 professores, 9 abordaram apenas um dos critérios. Para dois critérios: em 2008, 16 abordaram dois critérios; em 2011, 21 abordaram dois critérios; em 2012, 20 abordaram dois critérios. Para três critérios: em 2008, 8 abordaram os três critérios de qualidade; em 2011, 11 abordaram os três critérios e em 2012, 17 abordaram os três critérios de qualidade em suas respostas.

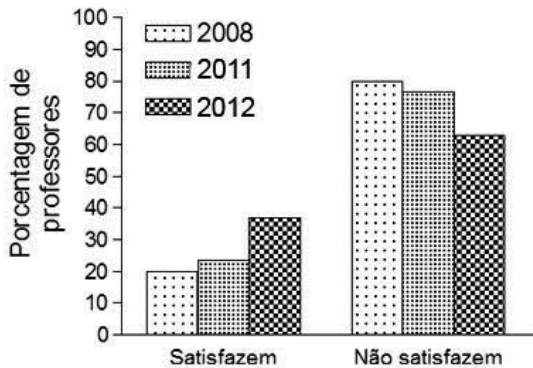
Gráfico2 – Distribuição de critérios que os professores abordaram em suas atividades, nas três edições



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

- a. **Critério 1:** em 2008, 37 (92,5%) abordaram o 1º critério; na edição de 2011, 42 (89,36%) abordaram o 1º critério; em 2012, 44 (95,65%) abordaram o 1º critério.
- b. **Critério 2:** em 2008, 21 (52,5%) abordaram o 2º critério; em 2011, 36 (76,59%) abordaram o 2º critério; em 2012, 38 (82,60%) abordaram o 2º critério.
- c. **Critério 3:** em 2008, 14 (35%) abordaram o 3º critério; em 2011, 12 (25,53%) abordaram o 3º critério; em 2012, 18 (39,13%) abordaram o 3º critério.

Gráfico 3 – Porcentagem de professores que satisfazem o guia de critérios de qualidade para EDS



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Comparativamente, em 2008, do total de 40 professores, apenas 20% apresentam concepções que satisfazem todos os três critérios do guia, indicando uma visão mais voltada para a perspectiva EDS. 80% dos professores não satisfazem todos os critérios propostos pelo guia, pois abordaram somente um ou dois critérios de qualidade em suas respostas. Na edição do Curso em 2011, do total de 47 professores, apenas 23,40% apresentam concepções que satisfazem todos os três critérios do guia, pois 36 ou 76,60% não satisfazem pelos mesmos motivos citados acima. Na edição de 2012, do total de 46, apenas 36,95% apresentam concepções que satisfazem todos os três critérios do guia, ou seja, 29 ou 63,05% dos professores não satisfazem todos os critérios propostos pelo guia, pois abordaram somente um ou dois critérios de qualidade em suas respostas.

DISCUSSÃO

Quando analisamos o contexto histórico de décadas atrás nos deparamos com uma visão de meio ambiente totalmente diferente da que existe hoje, onde o Desenvolvimento Sustentável sequer existia e os recursos naturais eram tratados somente como mercadoria. É possível constatar que o ser humano não possuía a mesma preocupação com o planeta que existe hoje, onde a tentativa de conscientização para toda a população cresce ainda mais. Como diz Camargo (2003, p. 43), “O século XX presenciou uma grande transformação da relação do homem com a natureza, sobretudo na percepção que este tinha da natureza e dos problemas ambientais.” Porém ainda é perceptível que há uma longa estrada a ser percorrida no sentido de se construir uma escola voltada ao desenvolvimento sustentável. A percepção do que seja a educação para a sustentabilidade ainda está presa às disciplinas escolares e a um sistema de ensino ultrapassado.

Em 2008, considerava-se que a escola e seus professores estavam distantes do que previa o guia de critérios, considerando-se a EDS. Hoje, vislumbra-se a possibilidade de modificar o modo de percorrer esse caminho em busca de uma escola voltada para o desenvolvimento sustentável. A visão dos professores ainda não está dentro dos critérios que possam contribuir para essa nova escola. Isso porque os professores ainda trazem para si a responsabilidade da implementação da escola voltada para o desenvolvimento sustentável.

Grande parte das respostas dos professores continua indicando que, na perspectiva da construção da escola voltada para o desenvolvimento sustentável, há uma maior responsabilidade para a realização de trabalhos em sala de aula e de atividades de ensino (1o critério). Muitos professores estenderam as atividades de ensino para o contexto da escola (2o critério). Nesse caso, percebe-se em seus textos que a participação da comunidade escolar é fundamental para a construção de práticas que levem a uma mudança de comportamento em relação ao meio ambiente. Na perspectiva da EDS, o que se deseja como continuidade e aprimoramento do processo de construção de uma escola empenhada na EDS é que os professores, além de toda a comunidade escolar, desenvolvam condições para ampliar suas atividades, estudos e práticas para fora da escola, ou seja, considerem desenvolver relações externas à escola (3o critério).

Os resultados indicam que há, por parte dos professores, um aumento na tendência de considerar os três critérios para a construção da escola EDS com mais qualidade, principalmente a partir de 2011. Considerando-se esse aumento, e o que diz o guia de critérios, a construção de uma escola na perspectiva EDS não envolve somente o professor, pois estimula o desenvolvimento sustentável centrado em toda a comunidade escolar com a participação dos principais parceiros da sociedade, numa perspectiva transdisciplinar. Então, quanto mais rápido a sociedade se conscientizar sobre a importância de atingir essas metas discutidas no guia, menos problemas terão as gerações futuras. Hoje é impossível não reconhecer um engajamento da sociedade na busca de reforçar compromissos sociais, ecológicos e econômicos, promovendo a harmonia entre os seres humanos e natureza. Camargo (2003, p. 76) diz que,

Dentro de um contexto de crise, complexidade e incerteza, atualmente todos parecem – pelo menos a princípio – ser favoráveis ao Desenvolvimento Sustentável, embora pouco se conheça sobre como promovê-lo e, particularmente, como introduzi-lo no âmbito dos planejamentos nacionais, regionais e locais.

Apesar de a sociedade atual conhecer muito mais algumas noções de Desenvolvimento Sustentável, ainda não encontrou formas de colocá-las em prática, caminhando por estradas tortuosas. E, por isso a ligação com a educação é considerada importante. Apesar das dificuldades presentes no ambiente escolar, esse ainda é um espaço onde muitas pessoas têm acesso e podem adquirir novos saberes. Nesse sentido, e refletindo sobre os resultados encontrados nas respostas da maioria dos professores, talvez seja fundamental dar continuidade ao trabalho de se construir uma escola na perspectiva EDS, considerando-se primeiramente as questões da escola e do ensino (aspectos pedagógicos). Apenas depois do amadurecimento destas questões poder-se-ia pensar em estender as visões de EDS para além dos muros da escola, ou que pelo menos a iniciação para a compreensão ou implementação do terceiro critério fosse sendo realizada ao longo do aprofundamento dos estudos sobre EDS pelos professores e pelo engajamento dos órgãos responsáveis pela educação neste país. Os professores devem ter condições para estudar, visando clarificar a designação escola EDS, em toda a sua complexidade.

É importante salientar que através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável as novas gerações estarão cada vez mais cientes da importância da recuperação e conservação dos recursos naturais, bem como da necessidade de rever conceitos sobre o que é imperativo para a sobrevivência dos humanos e da sua vida na sociedade. A escola deve ser agente de transformações para melhorar a sua capacidade de oferecer aos alunos uma aprendizagem adequada aos desafios de um mundo em acelerada mudança (BREITING et al, 2006). Cabe refletir se, sozinhos, os professores poderão construir uma escola EDS. A maioria dos projetos político-pedagógicos das escolas não valoriza a questão ambiental como deveria. O guia de critérios de qualidade é um instrumento que poderia ser usado para orientação, análise, estudo, discussão na construção desses projetos. Nessa perspectiva, ao invés de centralizar a responsabilidade apenas no enfoque pedagógico, os diversos segmentos da sociedade deveriam empreender mais esforços, potencializadores de um trabalho em conjunto (professor – escola - comunidade), para a construção de uma escola EDS, contribuindo para o desenvolvimento de comunidades promotoras da educação para a sustentabilidade. Contudo, torna-se necessário o envolvimento da comunidade escolar e da sociedade. É fundamental a implementação de projetos de abrangência Municipal, Estadual ou Nacional que visem a formação de professores.

Enfim, considera-se relevante que as Universidades colaborem ainda mais na formação dos professores, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida; que em todos os cursos de graduação aprimorem-se o debate sobre a EDS, comprometendo-se com a formação de acadêmicos que tenham condições de atuar em variados setores da sociedade, contribuindo com a construção de um futuro sustentável. Embora, em 2007 o Ministério da Educação (MEC) tenha lançado o plano de desenvolvimento da educação (PDE) com a finalidade de definir ações para a educação em todos os níveis, considerando inclusive, a formação de professores e o planejamento da gestão educacional, essas ações ainda são muito tímidas no que se refere ao quanto as Universidades poderiam contribuir na formação de professores. No âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2012, p. 131) há a preocupação com a formação de professores, mas as ações ainda são pouco expressivas diante da demanda.

A sociedade espera muito mais participação da academia, principalmente na construção de uma sociedade voltada para o desenvolvimento sustentável. Além da colaboração das Universidades, outros setores da sociedade estão influenciando fortemente a visão dos professores em busca do terceiro critério através das mídias. Embora muitas escolas utilizem as mídias na educação, as redes sociais passam a ter um papel fundamental, como um instrumento diário de consulta e de aprendizagem que pode ser usado para discussão e participação social nas questões ambientais. É importante ressaltar a implicação das mídias em situações da vida real contribuindo para a construção de um novo mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das turmas de 2008 com as turmas de 2011 e de 2012 considerando a visão dos professores sobre a escola EDS e os critérios propostos pelo guia indica que a maioria dos professores ainda não compreende todos os aspectos que a EDS pode englobar, embora haja uma tendência no aumento da porcentagem de professores em relacionar os três critérios. Esses números apontam para uma realidade em que a responsabilidade da educação para o desenvolvimento sustentável, ainda que tênue, está descentralizando das atividades dos professores e está considerando outros segmentos da sociedade na construção da escola EDS.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e meio ambiente**: as estratégias de mudanças da agenda 21. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BREITING, S.; MAYER, M., MOGENSEN, F. Quality Criteria for ESD-Schools: Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development. Versão em Português: Critérios de Qualidade para Escolas – EDS: Guia para a melhoria da qualidade da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. (2006). Disponível em: <http://seed.schule.at/uploads/QC_eng_2web.pdf> site consultado em 22/07/2012>. Acesso em: 2 jul. 2012.
- CAMARGO, A.L.B. **Desenvolvimento sustentável**: dimensões e desafios. São Paulo: Papirus. 2003.
- CARVALHO, I.C.de M. Outra ecologia é possível: a ecologia do movimento ecológico. In: _____. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 2, p. 42-62.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Contribuição da Pós-Graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável**: Capes na Rio+20. Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável/Brasília, 2012.

DA CUNHA, I. C. et al. Concepções de professores sobre a escola na perspectiva da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), na modalidade a distância utilizando o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância**. ABED, vol. 9, 2010.

FREITAS, M. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Formação de Educadores/Professores. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 22, nº 2, p. 547-575, 2004.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEFF, E. Sobre a articulação das ciências na relação natureza-sociedade. In: _____. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINEZ, P. H. **História ambiental no Brasil**: pesquisa e ensino. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDINA, N.M.; SANTOS, E. da C. **Educação ambiental**: uma metodologia participativa de formação. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEGURA, D. de S. B. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume, 2001.



CONCLUSÃO



CONCLUSÃO

Colaboração e **parceria** são as palavras que melhor definem a essência dessa obra, pois elas mobilizaram o desejo de realização, de socialização e de aprendizado. A Educação a Distância nos impulsiona a ampliar oportunidades e fortalecer vínculos de desenvolvimento em todos os âmbitos. Afinal, essa modalidade é caracterizada, acima de tudo, pelo seu potencial de inclusão e garantia da cidadania.

Ter a oportunidade de tornar visíveis tantas práticas sob diferentes enfoques e olhares nos motiva a continuar acreditando que não basta saber ou fazer – é preciso compartilhar. Compartilhar saberes, fazeres e dizeres... que nascem das práticas cotidianas, das pesquisas e suas interfaces, do ensino e seus impactos, da extensão e seu alcance.

Os autores, que representam as Universidades de diferentes regiões do Brasil, representam também oportunidades de diálogo, gerando os sentidos necessários à palavra **parceria**.

Colaborar, nessa perspectiva, tornou-se o verbo mais debatido e talvez nos tenha sido a ação mais fácil quando aceitamos o risco da interlocução que oferece não só o conhecimento, mas também a disponibilidade da relação com o outro.

Que esse livro, fruto de formações continuadas e de parcerias interinstitucionais, seja o prolongamento do desejo de ver cada vez mais forte e consolidada a modalidade a distância como parte integrante de um projeto educativo mais amplo.

Florianópolis, junho de 2016

As organizadoras

